ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/362466936

Tarea crítica de la Educación Inclusiva: contingencias epistemológicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente

Book · August 2022

CITATION
1

READS
257

1 author:



Aldo Ocampo González
Director Center for Latin American Studies on Inclusive Education (CELEI)
298 PUBLICATIONS **743** CITATIONS

SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Aldo Ocampo González on 04 August 2022.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

Centro de Estudios
Latinoamericanos de
Educación Inclusiva
CELEI
Chile

Tarea crítica de la Educación Inclusiva:
contingencias epistémicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente

Aldo Ocampo González (Comp.).



EDICIONES C LEI
Sello editorial
Producción de otros mundos

Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González (Comp.).

Tarea crítica de la Educación Inclusiva: contingencias epistemológicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente.
© Ediciones CELEI.
© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.
ISBN: 978-956-386-014-6
CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.
Materia: epistemología; teoría crítica; pedagogía; estudios culturales; descolonialidad; epistemología de la educación inclusiva; estudios críticos de la raza; feminismo; pedagogías *queer*; políticas públicas; metodologías de investigación.
Páginas: 384



NOVIEMBRE, 2018 (Primera Edición)

Aldo Ocampo González (Coord.).

Tarea crítica de la Educación Inclusiva: contingencias epistemológicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente.

ISBN: 978-956-386-014-6

© Editor: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
© Edita y publica: Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Ciudad: Santiago de Chile
Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI
Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl



**Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

TAREA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: CONTINGENCIAS EPISTÉMICAS, EMERGENCIAS METODOLÓGICAS Y DISCUSIONES PARA EL PRESENTE

Aldo Ocampo González (Comp.)

Autores:

Maurizio Alì
Yera Moreno
María Teresa Egler Mantoan
Zardel Jacobo
Aldo Ocampo González
Paula Andrea Restrepo García
Daniel Míguez
Valéria Marques
José Manuel Fajardo Salinas
Germán Guarin Jurado
Julio César Arboleda
Romina van den Heuvel
Jorge Yangali Vargas
María Izabel García dos Santos
Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti
Dinamara Pereira Machado
Genoveva Ribas Claro





CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

Dra. Verónica Violant Holtz | Univ. de Barcelona | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Dra. Inés Dussel | DIE-CINVESTAV| México
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Dr. Emilio Ortiz | Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE)|Cuba
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional |México
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad |Univ. Nacional de Quilmes |Argentina
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía |Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi |EE.UU
Dra. Zardel Jacobo | Univ. Nacional Autónoma de México | México
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández | Univ. de León | España
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina





ÍNDICE

Introducción. Educación inclusiva y deconstrucción 10
Aldo Ocampo González

Capítulo I. Educación inclusiva para los pueblos autóctonos: límites y logros del modelo francés 21
Maurizio Alì

Capítulo II. Cuerpos en el aula. repensando la escuela desde las pedagogías *queer* 52
Yera Moreno

Capítulo III. O conceito de hospitalidade e suas contribuições à (re)criação de espaços educacionais inclusivos 84
María Teresa Egler Mantoan

Capítulo IV. De la discapacidad a las diferencias: movimientos entre estrategias y tácticas 110
Zardel Jacobo

Capítulo V. Los dispositivos pedagógicos de la escuela contemporánea: tensiones y emergencias entre lo medicalizado, lo mercantilizado y lo inclusivo 132
Paula Andrea Restrepo García

Capítulo VI. Aproximaciones metodológicas a la evaluación de las políticas de inclusión educativa. Combinaciones entre lo cuantitativo y lo cualitativo 148
Daniel Míguez

Capítulo VII. Pesquisas autonarrativas na educação inclusiva: construção emancipadora do conhecimento científico 182
Valéria Marques

Capítulo VIII. De modelo a paradigma educativo emergente, el caso del proyecto «Escuela Para Todos» de centroamérica como propuesta crítico estética renovadora 202
José Manuel Fajardo Salinas

Capítulo IX. Formación en la diversidad 228
Germán Guarin Jurado

Capítulo X. La educación es inclusiva perspectiva comprensivo edificadora de la formación 242
Julio César Arboleda

Capítulo XI. Movimientos conceptuales en el campo psicopedagógico 279
Romina Alejandra van den Heuvel

Capítulo XII. Inclusión de los ciudadanos y lenguas originarias en los dispositivos de producción académica 306
Jorge Yangali Vargas

Capítulo XIII. Educação de surdos no Brasil: uma releitura a partir de diferentes saberes 322
María Izabel García dos Santos

Capítulo XIV. Desafios para uma nova educação inclusiva 351
Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti & Dinamara Pereira Machado

Capítulo XV. A formação do professor para a educação inclusiva a partir da perspectiva da teoria crítica 364
Genoveva Ribas Claro





INTRODUCCIÓN EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DECONSTRUCCIÓN

Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)[1], Chile
******

¿QUÉ HAY EN LA PREGUNTA POR LA DECONSTRUCCIÓN?

El uso que hago de la 'deconstrucción' en esta oportunidad, no se limita al acto de distancia crítica, sino que trabaja para interpelar los prejuicios ocultos en la tradición de pensamiento que sustenta los bloques de racionalidad de lo que denominamos educación inclusiva en tanto sintagma, o en su defecto, su sustantivación 'inclusión' o su forma

[1] Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter, post- y para-disciplinar. Institución internacional reconocida y con estatus afiliativo por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y por el International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP), EE.UU.

adjetival 'inclusiva'. Cada una de ellas, denota usos heurísticos diferentes, así como, características epistemológicas específicas. Entiendo el potencial de la deconstrucción a través de un profundo acto de intimidad crítica (Spivak, 2010), actividad intelectual que se sostiene en una peculiar modalidad heurística auto-reflexiva acerca de su voz-consciencia de sí misma, es ser consciente acerca de sus propias limitaciones, desde el reconocimiento de una racionalidad que carece de referencias objetivas sobre su verdadera racionalidad, pues, la ignora. Una de sus limitaciones consiste en ofrecer una racionalidad que opera bajo una grilla de inteligibilidad gobernada por un efecto constructivo próximo al 'engañador engañado', produciendo un efecto-de-saber que siempre ha estado engañado, una verdad por suplementación. La educación inclusiva necesita un cambio epistemológico que reorganice nuestros deseos.

Asumir abiertamente la tarea crítica de la deconstrucción es entender desde adentro sus reglas de inteligibilidad, es trabar a favor de la actividad edificadora –esto es la base de la intimidad[2] crítica–. Este es el ejercicio de mirar insistentemente su propio objeto de trabajo de forma seria y responsable. Acá nos enfrentamos a la interrogante acerca de cómo leer la inmensidad de su campo de fenómenos. La deconstrucción es construcción, un acto de intimidad crítica, no asume una actitud pretenciosa de tipo destruccionista como lo haría el falso pensamiento crítico que sanciona la sabiduría académica convencional que, por lo demás, deviene en una praxis intelectual oscura. Utilizo la forma adjetival 'oscura' para describir el *corpus* de ignorancias que son sancionadas bajo esta operación. Deconstrucción es sinónimo de construcción, es, a juicio de Spivak (2018), una operación desde la que hablas desde adentro. La educación inclusiva como territorio heurístico no es fácilmente capturable por la empresa de la deconstrucción. Observo con escepticismo cómo múltiples investigadores, profesores, estudiantes de pre- y postgrado en diversos trabajos y espacios académicos sostienen la necesidad de deconstruir la educación inclusiva. Incluso el título de uno de los libros más célebres proporcionados por la ingeniería investigativa anglosajona incurre en este fallo. No tengo la pretensión de criticar a nadie, solo, interrogar los usos desmedidos que efectuamos con cierta ligereza en la comprensión de determinados fenómenos. Deconstruir la educación inclusiva no es sinónimo de poner en movimiento un acto de distancia crítica en relación con la educación especial, puesto que, ambas, nada comparten en su genealogía y naturaleza –con esto, no estoy negando sus puntos de coincidencia–, más bien, asumir una profunda tarea edificadora, constructiva y arquitectónica sobre los futuros educativos. La educación inclusiva es el resultado de múltiples enredos genealógicos, proyectos de conocimiento, conceptos, herencias intelectuales, metodologías, etc., las que operan a través de peculiares mediaciones, traducciones, giros y redoblamientos inesperados. De ninguna manera, puede ser reducida su fuente genealógica a la subyugación del significante de lo especial, cuando incurrimos

[2] La intimidad supone habitar adentro del fenómeno que interrogamos. El problema es que siempre estamos en una externalidad que no nos pertenece, o bien, no manejamos o comprendemos. Cuando el análisis comprehensivo-transformador se efectúa desde adentro.

en este fracaso cognitivo, ponemos de manifiesto nuestras cegueras. Es la intimidad crítica la que describe de mejor manera la operación deconstructiva en términos de movimiento de positividad o producción de lo nuevo. Regresaré en párrafos posteriores sobre esta idea. La deconstrucción nos hace ver qué cosas se suprimen en la tradición de pensamiento que justifica sus premisas teóricas que, sea dicho de paso, no poseen dicho estatus, sino que, solo pueden ser descritas en términos de 'habladurías'.

De acuerdo a los argumentos antes comentados, podríamos sostener que, la educación inclusiva se ha convertido en un proyecto retóricamente complaciente, avalado por múltiples *clichés*, responsables, en cierta medida, de ocultar el gran campo de complejidad que define parte de su voz-conciencia de sí misma. Cuando el corazón del argumento es producido a través de una elaboración heurística por subrepción, tiende a ocultar la verdadera esencia del campo dando paso a un discurso retóricamente complaciente. Cuando aceptamos que su argumento más difundido se torna retóricamente 'complaciente', nos enfrentamos a una racionalidad –que debe ser aceptada como una pseudo-racionalidad– a un efecto discursivo que puede ser significado bajo la operación 'engañador engañado', un encuadre argumental que nos engaña, es complaciente, pero que siempre ha estado engañado sobre sí. Produce una verdad mediante múltiples formas de engaño.

La red objetual de lo inclusivo en su concepción *mainstream* documenta la presencia de un objeto aparentemente de cognición sin un *corpus* de referencias objetivas, es decir, sin coordenadas de referencias requeridas a su verdadero índice de singularidad o halo cognitivo. Este campo devela una obstrucción en su razón teórica, metodológica, ontológica y categorial. La interrogante que emerge es: ¿cuáles son los objetos que representan o constituyen el aparato cognitivo de este campo? Una respuesta de-lo-posible reside en la razón que conoce su supuesta naturaleza teórica que, sea dicho de paso, aquello que la corriente discursiva *mainstream* del campo significa como 'teoría' no es otra cosa que la ausencia misma de teoría; carece de una razón teórica. La educación inclusiva en esta visión, es un objeto de cognición sin referencia a su verdadera cognición. Un juicio de inadecuación de su facultad cognitiva. Sus argumentos más conocidos se fundamentan en un sistema de confusión encubierta respecto a su verdadero objeto de conocimiento. En adelante, concebiré a la circunscripción intelectual que designa lo 'inclusivo' en términos de conmutador analítico.

Bajo esta concepción, altera los caminos y las formas de análisis ligadas por la razón occidental. Aunque la idea de 'educación inclusiva' constituya una elaboración occidental, a pesar y en contra de esto, trabaja fabricando un espacio en blanco generador de un texto alterativo de las estructuras de regulación y de los engranajes de los sistemas-mundo que habitamos. Su concepción en términos de aparato cognitivo occidental sugiere la remoción del *logos* siendo atravesado por diversos tipos de racionalidades. Para que todo esto acontezca, esta debe encontrar su voz-conciencia de sí misma. Aquí, nos enfrentamos a un problema más agudo: la incomprensión de su índice de

singularidad y, por consecuente, el desconocimiento de sus reglas y/o condiciones de inteligibilidad. Finalmente, es necesario que la educación inclusiva en tanto territorio heurístico aprenda sobre sus propios «límites» y la «ausencia de límites» sobre la razón que esta promueve, la que en sí misma, carece de marcos de teorización. Solo puede ser descrita bajo la noción de 'habladurías', que trabaja mediante un sistema de dependencia por suplementación que justifica uno de sus principales fallos heurísticos: travestización/mutación por mímesis de su voz-consciencia, a partir del calco del modelo epistémico y didáctico de educación especial.

Retomemos la hebra de pensamiento legada por la deconstrucción. En lo que sigue pretendo discutir sobre la naturaleza de esta empresa y sus beneficios en la comprensión heurística de la educación inclusiva. Intentaré aportar, además, una grilla de argumentos para analizar de acuerdo a las demandas del contextualismo epistemológico que traza la educación inclusiva, cómo entender el poder de la deconstrucción, a objeto de evitar caer en explicaciones alegóricas que conducen a dañar cognitivamente tal empresa. Como premisa inaugural, sostendré que, la fuerza del deconstruccionismo consiste en revelar las inconsistencias del pensamiento moderno occidental, las que, tal como he documentado en trabajos anteriores, ocupan un lugar central en los razonamientos proporcionados por el mainstream educativo de lo inclusivo. La epistemología de la educación inclusiva es, en sí misma, un dispositivo heurístico que trabaja implícitamente en sintonía con los engranajes de la deconstrucción, al develar el campo de inconsistencias que este devela, dispositivos que nos conducen a aceptar a buenas y a primeras cualquier clase de argumento. Es ir más allá del pensamiento occidental. Al aceptar esta tarea reconocemos que el argumento más difundido a nivel mundial sobre educación inclusiva es el resultado de una ingeniería dominada por el régimen normo-céntrico propiedad del binarismo ontológico, es esto, lo que hace que su grilla de inteligibilidad se encuentre adiestrada por una imaginación binaria (Bal, 2021). La "deconstrucción de cuanto resulta natural a la reflexión filosófica y provoca una generalización de la racionalidad, para hacer en cambio un nuevo acercamiento a preguntas radicales del pensamiento humano" (Rodes, 2012, s.p.). Su fertilidad reside en la detención de una comprensión pre-reflexiva de los significados legitimados y de sus correspondientes usos ontológicos.

Si la deconstrucción se caracteriza por deshacer lo que ha sido edificado, entonces, una de sus tareas busca comprobar cómo está hecha tal sistema de edificación. Si trasladamos esta afirmación al contingente territorio de construcción del conocimiento de lo 'inclusivo, es posible observar cómo se ensamblan y se acomodan cada uno de los engranajes de sus unidades cognitivas, las que operan en la exterioridad del trabajo teórico, es decir, más allá de múltiples recursos constructivos, prestando atención a cuáles de sus recursos controlan sus unidades de significación –es dar cuenta de sus inconsistencias de significación–. Este es, el verdadero trabajo de la deconstrucción en el contextualismo epistemológico de la educación inclusiva. ¿Cuáles son los elementos ocultos que controlan la edipización heurística del calificativo a la fuerza de lo especial?

Una respuesta-de-lo-posible, reside en la descomposición de la estructura de sus lenguajes, cuyos

> [...] "significados" están sostenidos por conexiones de todo tipo entre elementos del lenguaje y nuestras interacciones lingüísticas con el mundo. Por contrastes entre lo metafórico y lo literal, la retórica y la lógica y por otras nociones centrales de la filosofía. Sin argumentos que los justifiquen, estos significados no tienen el fundamento que su uso presupone (Rodes, 2012, s.p.).

La deconstrucción permite comprender que muchos de los significados que configuran parte del dispositivo de pensabilidad que denominamos educación inclusiva, documenta cómo muchos de estos, solo aparentan tramas de significación que poco o nada dicen sobre su verdadero índice de singularidad, develando una serie de aporías y paradojas. "La deconstrucción se realiza por "una lectura activa y productiva: una lectura que transforma el texto poniendo en juego una multiplicidad de significaciones diferentes y conflictuales"" (Rodes, 2012, s.p.). Es sinónimo de develar lo verdadero y lo oculto de su razón teórico-política. Cuando Derrida (1998), se interesa por las inconsistencias dirige su acción hacia todo lo que la sabiduría académica convencional deja por fuera. También, puede ser empleada en términos de una interpelación a las lógicas de producción del conocimiento, la desestabilización de los aparatos de sujeción epistemológica. Esto la convierte en "una herramienta activa y estratégica que se requiere en la gran arquitectura de la herencia cultural de Occidente" (Rodes, 2012, s.p.). La deconstrucción permite resistir a la ceguera intelectual proporcionada por la ortodoxia de la materia del fenómeno aquí estudiado.

Ahora bien, si nos preguntamos acerca de los puntos de coincidencia de lo inclusivo en tanto aparato heurístico con la deconstrucción, observo que ambas interseccionan en la noción 'transida', la que en el pensamiento de Derrida (1998), actúa en proximidad a la alteridad, el ejercicio filosófico de afectar y deshabitar los modos convencionales de estructurar el conocimiento. Se pregunta por aquello que hay 'más allá' de sus clásicas formulaciones. Nuevamente, la forma adverbial 'más allá' se convierte en un punto de encuentro en ambas perspectivas. Otra intersección reside en el movimiento concebido como condición de producción del saber que invita a la desedimentación para transformar o dislocar las modalidades de naturalización empleadas para concebir la inclusión, entendida como una elaboración del pensamiento occidental. Ahora, una imbricación entre deconstrucción y epistemología de la educación inclusiva habita en la premisa que asume la transformación de los modos de ser sancionados por occidente –tabla de códigos que construyen nuestras imaginaciones y regímenes onto-políticos–, su fuerza analítica se resiste a pensar a través de los binomios categoriales que fundan parte de lo que Bal (2021), denomina: 'imaginación binaria'. El binarismo en Derrida (1998), es parte de las ruinas del pensamiento de occidente. La inclusión, en este contexto, puede ser leída como un proceso de desmoronamiento de las categorías jerárquicas que conforman parte de su estructura ideológico-discursiva. La deconstrucción permite trabajar a partir de las diferencias, evitando fortalecer las esencialidades que su razón

agudiza. Al trabajar la consciencia argumental de lo inclusivo a partir de diversas clases de esencialidades legitima un efecto de simplicidad y transparencia que incurre en el propio suicidio de su significante. Entiendo por esencialidades las múltiples clases de reduccionismos que constituyen parte de la consciencia argumentativa del campo. Este es un terreno epistemológico doblemente esencialista, por un lado, refuerza un conjunto de definiciones onto-políticas que focalizan en los efectos de la matriz de individualismos-esencialismos y, por otra, múltiples argumentos de carácter reduccionistas que pueblan una razón teórica que no es tal.

Al entender la educación inclusiva como un sistema de suplementación de la razón teórica de la educación especial, se establece un sistema de razonamiento cómplice con el edificio de la metafísica –atravesado por múltiples fisuras–, empresa totalización del saber. En este anclaje se torna evidente un propósito compartido con el movimiento que trabaja a favor de la decolonialidad, ambas hacen temblar las estructuras del saber: solicitar la tarea, poner a temblar sus fundamentos, identificar qué cosas se resisten y cuáles de ellas pueden seguir sosteniéndose. Finalmente, quisiera explorar la voz de la autoridad a deconstruir en el campo de estudio aquí analizado. Un argumento críticamente banal y apresurado, sostendrá que, la voz de autoridad de lo inclusivo habita en lo especial. Sin embargo, esto no es así. Lo que sí es correcto es, sostener que, la forma adjetival que designa lo especial edipiza la voz-consciencia de lo inclusivo promoviendo un singular sistema de dictadura del significante. La pregunta que impulsa Derrida (1998), acerca del principio de autoridad constituye una interpelación directa al logos, un sistema que opera en un doble vínculo que produce y castra la verdad. Lo interesante acerca de la pregunta por las condiciones que definen las voces de autoridad reside en el efecto de 'alter-ación'.

INTIMIDAD CRÍTICA, NO SÓLO DISTANCIA CRÍTICA

La tendencia mayoritaria, totalmente irreflexiva para explicar la voz-consciencia –índice de singularidad– de la circunscripción intelectual denominada 'educación inclusiva', ha incurrido en su propio asesinato cuando impone el significante de lo especial como condición genealógica y soberana de estructuración de las reglas de inteligibilidad del campo. La educación inclusiva que más conocemos y mayormente legitimada por las estructuras y la sabiduría académica convencional trabaja a favor de un discurso retóricamente complaciente –génesis del argumento liberal y opresivo de inclusión y diversidad– y atravesado por diversas clases de *clichés* que ocultan el halo de complejidad que habita en la profundidad de este territorio. En este sentido, la tendencia mayoritaria del discurso impone una cierta caricatura que reduce simplistamente su configuración al hecho que su identidad científica vive y viene en relación a la fuerza de lo especial, olvidando y descuidando una relación crítica con sus hebras genealógicas de configuración.

Si bien, epistemológicamente, la educación inclusiva es en sí misma, un acto de intimidad crítica, cuando intentamos superar la edipización de su objeto a esta, incurrimos en un acto de distancia crítica, un peculiar recurso de destrucción para dar movimiento y desedimentación. El atrapamiento y lo amorfo son dos formas intelectualmente hábiles para iniciar un debate crítico en torno a su propósito deconstructivo. La educación inclusiva marca la crisis del modelo lingüístico-teórico de lo especial –otro acto de distancia crítica–, caracterizado por poner en debate su significado, representación y conocimiento. Otra característica de su razón teórica reconoce que esta abarca el conjunto de la actividad filosófica y científica, mientras que, lo especial, solo una parte de ella. La fuerza de lo inclusivo puede cuestionar cualquier práctica discursiva, cultural y política.

El argumento más difundido a nivel mundial sobre inclusión y educación inclusiva, además de constituir un objeto sin referencias objetivas sobre este, puede significarse como un argumento mundano, un conjunto de habladurías, materializadas en un pensamiento débil. Acción que a juicio de Huamán (s/a), agudiza "un estilo de renuncia al rigor como forma más superficial de la desesperanza sobre el alcance absoluto de la verdad" (p.96), una empresa de cognición trivial, causa de un pensamiento de naturaleza unívoca. Los enredos genealógicos actúan introduciendo en ella un cuerpo extraño de debate que es eficaz para encontrar su índice de singularidad.

Mi trabajo intelectual tiene como misión sabotear afirmativamente dicha grilla de argumentos. Algunas personas dicen no entender mi trabajo, sin embargo, lo que señalan bajo la expresión de 'no-entendimiento', es el conjunto de sistemas de razonamientos que se distancian de preceptos convencionales y triviales que tienen por función la sobre-imposición de diversas clases de esencialismos sobre las reglas de inteligibilidad del campo. Trabajo incansablemente para hacer frente a tales condiciones. Lo cierto es que, la educación inclusiva no encuentra su génesis en el legado epistemológico de la educación especial. Si nuestro deseo es acceder a sus reglas de comprensión que definen la autenticidad del funcionamiento epistemológico, es necesario atender a los múltiples enredos genealógicos que participan de su formación. En este apartado, asumiré el reto *spivakiano* de imaginar las condiciones de inteligibilidad de la educación inclusiva. Sumado, la naturaleza imprecisa del calificativo. Si la educación inclusiva es una manera de describir y representar el mundo, entonces, puede ser definida como un campo de múltiples complejidades entrelazadas. Vista así, nos encontramos en presente de un ensamblaje complejo. Sus cualidades críticas van más allá de una historia del presente o un plan para el futuro, sino que, se ocupan acerca de la tarea de leer, es mirar su grilla objetual –ya que, en la intimidad de este campo no es posible hablar de una forma objetual específica debido a su naturaleza epistemológica– dentro y fuera de este, es, en esta ambivalencia que podemos encontrar líneas de fugas interesantes para destrabar la dictadura de la asignación de sus signos mediante un acto de suplementación. Es ir hacia el encuentro de lo singular de su consciencia teórica.

Mi interés en la noción 'intimidad crítica' informa a uno de los principios epistemológicos clave de la educación inclusiva: la positividad o la edificación, acción escultórica que surge del propio calificativo. Es algo que no conocemos de ante mano, ni mucho menos sus modalidades de afectación en los engranajes de afectación de los sistemas-mundo. Cuando nos preguntamos acerca de su índice de singularidad, la deconstrucción tiene mucho que decir, especialmente, rechaza lo que se marca como otro, asume que tiene su origen en la pregunta que no puede responder. La intimidad crítica plantea una nueva relación con la red de problemas y objetos que forman parte de su campo de investigación, nos conduce al complejo acto de desaprender sobre una práctica científica que no le pertenece. El desaprender toma como impulso fundacional la fuerza de la distancia crítica, un escape a una singular práctica de conocimiento, es desarmar para producir otros desempeños epistemológicos y otros mundos. Encarna, además, el poder para desnaturalizar las herencias y alterar con ello, las reglas de funcionamiento políticamente estructurales de su trama argumental. Cuando el campo de significantes de lo inclusivo se entiende bajo el poder de la asimilación como índice de diversidad, incurrimos en el aprendizaje de la violencia cotidiana que tal signo impone.

¿Cómo articular una praxis del desaprendizaje sobre la voz-consciencia de lo inclusivo? Un primer acto de avanzada consistirá en reconocer el efecto de falsificación que este posee a través de un razonamiento que opera mediante la metáfora 'engañador engañado'. En efecto, "desaprender, no debe equipararse con el olvido. El desaprendizaje es una intervención activa, crítico-colectiva. Se trata de cuestionar la producción de conocimiento hegemónico, y en cuanto a forma, contenido y protagonistas" (Castro, 2017, s.p.). [La traducción es mía]. Crear una intervención en torno al desaprendizaje de la consciencia de lo neo-especial como parte del argumento *mainstream* de lo inclusivo, sugiere destruir el lenguaje a través del que es construido tal cuadratura de inteligibilidad, cuando desafiamos esta lógica de sentido, solemos decir que no entendemos el argumento. Crear una intervención en dicho sistema de habladurías teóricas nos enfrenta al llamamiento de una diferencia de comprensión que consolida su aparataje cognitivo en contra de los intereses legitimados. La violencia epistémica es otro punto tenso junto a las modalidades de canonización de dicho conocimiento. La posición central del conocimiento que mayormente circula sobre inclusión es consecuencia del régimen normo-céntrico, consecuencia de un principio justificativo sin razón. La educación inclusiva como espacio de receptividad heurística es el resultado de múltiples modalidades de mediación lingüística.

El desaprender es clave en el diasporismo y nomadismo epistemológico de la educación inclusiva, nociones centrales en la comprensión de su orden de producción, legitimando la acción del pensamiento desordenado como estrategia. El desaprender como cambio epistémico no solo implica descolonizar la mente de sus usuarios y campos de recepción del enfoque, además de superar los mecanismos heurísticos de acumulación que otorgan legalidad al argumento a través de la extensión del rostro de lo especial. Sabotear esta estructura de comprensión sugiere desarrollar una mente crítica. La

epistemología de la educación inclusiva es, el reordenamiento no coercitivo de los deseos que nutren los futuros educativos. Desaprender es un acto de justicia cognitiva, que nos conduce a las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los espacios que en la intimidad del nuevo contextualismo epistemológico de lo inclusivo privilegian al efecto 'engañador engañado'?, ¿de qué depende que, cada uno de los proyectos de conocimiento que crean y garantizan la emergencia de su saber, sean considerados como cuerpos de conocimientos legítimos para dislocar sus usos categoriales, analíticos, visuales y metodológicos?, ¿cómo se tiene acceso a este tipo de conocimiento?, etc. El desaprendizaje es un esfuerzo heurístico por evitar la estrategia constructiva de mirar hacia atrás, de atrapar para aplicar; se opone a esta lógica de cooptación de la voz-consciencia del campo. Desaprender es también, abstraer. De lo contrario se individualiza el fracaso cognitivo en la regulación comprehensiva de su razón teórica. El deseo de lo inclusivo a diferencia del proporcionado por la educación especial se encuentra por diversas fuentes de pensamiento, todas ellas, de orden micropolíticas epistémico-analíticas, esto es, proyectos intelectuales que trabajan para evitar imponer cadenas de complicidad con la desigualdad y el estatus quo. Además, este es un deseo que se diferencia de sí mismo, por evitar la presencia de una única razón, a menudo, diametralmente opuesta a estos. Todo objeto se afianza en una estructura de deseo, lo que en Spivak (2016), asume que, su reorganización se obtiene mediante el manejo consciente de aquello que debatimos. Re-organizar los deseos es sinónimo de entender el problema en términos generales. La inclusión es ante todo un deseo de construcción de arquitecturas educativas desconocidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: AKAL.

Castro, M. (2017). "Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen!", in: trafo K. (Hg.), Schulhefte 1/2017: Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft.

Derrida, J. (1998). *De la gramatología*. México: Siglo XXI Editores.

Huamán, M. A. (s/a). Claves de la deconstrucción. Recuperado el 15 de octubre de 2021 de: https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/literatura/lect_teoria_lit_ii/claves.pdf

Rodes, J. (2012). Derrida y la deconstrucción. Recuperado el 14 de octubre de 2021 de: https://sitiocero.net/2012/02/derrida-y-la-deconstruccion/

Spivak, G. (2010). *Crítica de la razón postcolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal.

Spivak, G. (2016). Critical Intimacy: An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak. Recuperado el 23 de agosto de 2021 de:

https://lareviewofbooks.org/article/critical-intimacy-interview-gayatri-chakravorty-spivak/

Spivak, G. (2018). Conferencia de inauguración. Sabotaje afirmativo. Impartida el día 26 de febrero de 2018 en el European Roma Institute for Arts and Culture. Consultada el 02 de marzo de 2021: https://www.yth.wiki/european-roma-institute-for-arts-and-culture-M7GlWRDx94s.htm





CAPÍTULO I
EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LOS PUEBLOS AUTÓCTONOS: LÍMITES Y LOGROS DEL MODELO FRANCÉS

Maurizio Alì
Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Martinique
******

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo francés ha sido tradicionalmente identificado como un modelo paradigmático de performance, eficacidad y justicia social, basado sobre los tres

pilares revolucionarios: *liberté, égalité et fraternité* (libertad, igualdad y fraternidad). Sin embargo, como intentaré demostrarlo a lo largo de esta comunicación[3], se trata de una imagen estereotípica muy lejana de la realidad. Efectivamente, los datos disponibles (especialmente los resultados de las evaluaciones internacionales, como aquellas desarrolladas por la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico – OCDE en el marco del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes - PISA) demuestran que la escuela republicana ha fallado en su misión de otorgar una educación de calidad a todos los ciudadanos franceses (OCDE, 2015). Esta dinámica es particularmente evidente entre los estudiantes autóctonos que viven en los territorios franceses de ultramar (como Guayana, Guadalupe, Martinica y Polinesia, entre otros). Se trata de contextos con una fuerte identidad étnica, en los cuales se han desarrollado reivindicaciones explicitas que exigen al Gobierno francés reconocer sus culturas de origen e integrar los saberes "locales" a los aprendizajes escolares.

A pesar de que los medios de comunicación y los discursos políticos tienden a identificar las causas del fracaso escolar con el modelo multicultural y con las dinámicas internas a las familias (que son a menudo acusadas de no cumplir con sus responsabilidades parentales), las causas reales son diferentes: se trata de obstáculos estructurales e ideológicos que tienen su origen en el pasado colonial de estos territorios y en las dinámicas poscoloniales que se inscriben en el sistema económico global.

El objetivo de esta presentación es, entonces, de presentar esta problemática, a partir de un rápido "paseo" conceptual para reflexionar alrededor de la *laison dangereuse* que relaciona las nociones de cultura y de educación, para presentar (de manera sintética y accesible) los resultados de mis investigaciones etnográficas con las comunidades nativas del ultramar francés y, finalmente, para identificar los obstáculos estructurales e ideológicos que impiden el desarrollo de un modelo educativo realmente inclusivo en Francia (a sabiendas de que, *grosso modo* y *mutatis mutandis*, estos mismos obstáculos se encuentran en otros contextos poscoloniales)[4].

CULTURAS LOCALES, CULTURAS NACIONALES Y EDUCACIÓN

La noción de cultura ha sido, tradicionalmente, muy evasiva. Efectivamente, hasta toda la primera mitad del siglo XX, los académicos y las elites políticas nacionalistas (que fueran colonialistas o independentistas) han tenido la costumbre de justificar sus reflexiones y defender sus posiciones apoyándose en la noción de "genio -u espíritu, según las versiones- nacional"[5]. Sin embargo, desde el final de la Segunda Guerra

[3] Los lectores interesados podrán explorar la cuestión en mis otros trabajos sobre la cuestión (especialmente Alì, 2016a y 2016b; Alì y Ailincai, 2013, 2015, 2016 y 2017).

[4] Como espero haberlo demostrado en mis precedentes trabajos sobre la sociedad y las comunidades indígenas de Colombia (Alì, 2007, 2010, 2011, 2012, 2014, 2015 et 2017).

[5] Lamentablemente, la actualidad política internacional nos confirma que esta aproximación radical y peligrosa (porque xenófoba y racista), todavía sobrevive en ciertos ambientes intelectuales y hasta en las posiciones apicales de ciertos gobiernos.

Mundial, la simple referencia a las supuestas "culturas nacionales" ha desaparecido del debate antropológico y sociológico. Los estudios de carácter etnográfico realizados en los países industrializados y en las antiguas potencias coloniales han demostrado que no tiene sentido hablar de cultura francesa, italiana o estadounidense; por el contrario, cada país podría representarse metafóricamente como un gran rompecabezas en el que cada pieza representa una de las culturas que lo constituyen. Además, en todos los países del mundo y desde varios centenares de millares de años (por efecto de la tendencia migratoria que es característica de la especie humana), la integración gradual de personas del exterior multiplica y legitima el número de "culturas" con derecho de residencia en otros territorios.

Las elites gobernantes ya no pueden reclamar de estar representando los intereses de una supuesta "cultura nacional" (una idea que difícilmente resistiría el más simple de los exámenes históricos), pero aún pueden confiar en la noción más flexible de "patrimonio cultural nacional". Se trata de una noción políticamente correcta, utilizada para identificar de manera univoca aquellos elementos icónicos -cargados de un valor simbólico, fetichizados y funcionales para el *storytelling* nacional- capaces de federar a los miembros de una nación entera[6].

La noción de "cultura nacional" apareció en la segunda mitad del siglo XVII, al mismo tiempo que el advenimiento de los Estados-nación: entidades políticas que justificaban su soberanía sobre la base de que podría haber una yuxtaposición legal de un territorio gobernado por el Estado y de un pueblo - la Nación - formado por ciudadanos que comparten el mismo estilo de vida, los mismos valores y las mismas costumbres: esto es, una misma cultura. Sin embargo, la historia se ha encargado de demostrar la inconsistencia de esta idealización (o, mejor, de esta utopía jurídica): efectivamente, los Estados-nación que se desarrollaron después de la firma del Tratado de Westfalia -en 1648- eran en realidad entidades multinacionales, en el interior de las cuales coexistían varias comunidades sociales y culturales, a menudo en conflicto entre ellas. Las cancillerías europeas no tardaron en entenderlo y, para mantener su poder sobre los territorios que se encontraban bajo su soberanía, implementaron medidas para identificar y diseminar elementos culturales que pudieran ser compartidos por todos los súbditos.

[6] Sobre el vínculo que relaciona los procesos postcoloniales, el patrimonio y la cultura, Gerar Collomb escribe: "Desde los años sesenta, el ocaso de la relación colonial -al menos en su forma institucionalizada- condujo a un doble cuestionamiento: en primer lugar, acerca del lugar de Occidente -y de los valores sobre los cuales se había construido su preeminencia- en la nueva configuración global; en segundo lugar, acerca de las relaciones que se habían establecido dentro de los imperios coloniales entre sus diferentes componentes y que han llevado a la formación de nuevos estados. (los cuales, ahora, deben relacionarse sea con los antiguos estados colonizadores sea con los grupos culturales y/o políticos que afirman unificar). En este mundo nuevo, la mirada de Occidente ya no puede pretender fundar, legitimar o incluso dar forma a un simulacro de "museo de etnología nacional" *[NdA: en el sentido de "ideario nacional"]*, hoy en día este tipo de dinámica contribuye especialmente -y a menudo exclusivamente- a la creación de un registro de la memoria y de la identidad y, por ende, a la creación *ex nihilo* de un supuesto patrimonio nacional" (Collomb, 1999, p.333. Traducción del autor. Las traducciones de las citaciones presentadas en las páginas siguientes son también la obra del autor).

Conocemos la famosa expresión del estadista italiano Massimo d'Azeglio quién, a fines del siglo XIX, se quejó de la ausencia de un espíritu nacional entre sus conciudadanos: "Hicimos Italia: ahora nos falta hacer los italianos "(d'Azeglio, 1867, p.5).

El nacimiento de la escuela "moderna" y la popularización del acceso al conocimiento escolar deben observarse teniendo en cuenta este contexto histórico: la cultura nacional debía crearse sobre la base del reconocimiento de los rasgos comunes que constituían una nación y que debía transmitirse según un programa definido "desde arriba" y coherente con la construcción del Estado.

Francia abrió el camino en 1793, durante la Revolución, con la creación de "escuelas centrales departamentales", responsables de la formación de ciudadanos educados a los valores revolucionarios y dotados de los conocimientos necesarios para perseguir los intereses del Estado. Las otras potencias europeas siguieron de cerca y, antes de que finalizara el siglo XIX, todos los países del continente habían establecido sistemas nacionales de educación e instituciones responsables de educar a los ciudadanos (Gaulupeau, 1992).

Hoy en día ya no está de moda hablar de culturas nacionales: sin embargo, los sistemas escolares de la mayoría de los países del mundo (y, como lo veremos, también el sistema francés) siguen produciendo y difundiendo un modelo de conocimiento común presentado como un "patrimonio cultural" que hay que transmitir a las generaciones futuras.

EDUCACIÓN Y RENDIMIENTO ESCOLAR: LA ILUSIÓN FRANCESA

En Francia, la cuestión educativa se ha asociado tradicionalmente con la educación escolar y, más específicamente, con el funcionamiento del sistema escolar universal y obligatorio. Desde la Revolución de 1789, el discurso político de los sucesivos gobiernos a la cabeza del Estado ha enfatizado constantemente el papel de la escuela como mecanismo de "ascensión social", con la función de garantizar la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos[7], marginalizando regularmente el papel educativo de la familia y su función en el desarrollo cognitivo y en la "socialización primaria" de sus miembros más jóvenes.

La constatación -bastante reciente- de los limites inherentes a este discurso (y, fundamentalmente, de su desconocimiento total de la realidad social) condujo a una dramática toma de conciencia, especialmente después de la publicación de los primeros reportes -muy decepcionantes- del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes

[7] Hay que considerar que, bajo el Antiguo Régimen, los colegios y universidades estaban destinados a la formación de la aristocracia. En realidad, esta situación duró hasta finales del siglo XIX. Durante esta temporada, además de los representantes más jóvenes de la nobleza, estas organizaciones también acogieron a las nuevas élites sociales (los "notables") representadas por la nueva clase de comerciantes y profesionales liberales: médicos, notarios, ingenieros (Gaulupeau, 1992).

(PISA)[8] de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Efectivamente, en 2009, el ranking PISA clasificó a Francia en el puesto 22 en el campo de las matemáticas y de la lectura, y en el puesto 27 en el área de las habilidades científicas (OCDE, 2010)[9]. En 2012, Francia ocupó el 25° lugar en matemáticas, el 26° en ciencias y el 21° en lectura (OCDE, 2014)[10].

Los investigadores comisionados por el Ministerio de la Educación Nacional (MEN) francés descubrieron que en 2003, alrededor de 60.000 estudiantes del país habían abandonado la escuela sin ninguna cualificación y que casi 100.000 habían interrumpido sus estudios para seguir formaciones certificantes sin obtener ningún diploma[11]; los mismos investigadores descubrieron también que, en 2004, el 15% de los estudiantes de nivel "curso intermedio" (CM2)[12] había sido calificado "en gran dificultad" mientras que el 25% de esta misma cohorte estaba incapaz de interpretar el significado de un texto simple (Thévenin y Compagnon, 2005). A estas constataciones hay que añadir otra: las condiciones económicas actuales y las altas tasas de desempleo juvenil están alimentando una verdadera "carrera para los diplomas" que tiene el doble efecto de favorecer una sobre-calificación que no siempre es necesaria para acceder al mercado laboral y de justificar la existencia de una plétora de entidades y organismos de dudosa calidad cuya actividad se resume a la formación masiva y superficial de estudiantes reducidos a jugar el papel de clientes (en América latina se hablaría de "universidades de garaje" y de "fábricas de títulos").

Contrariamente a la tendencia observada en los otros países de la OCDE, el análisis de los datos obtenidos por los investigadores que participan a las evaluaciones PISA muestra que en Francia el entorno social y familiar de origen de los estudiantes influencia fuertemente sus resultados escolares y que existe una correlación estadística positiva entre los recursos familias (el capital económico y cultural) y las competencias adquiridas por los niños y los jóvenes (especialmente en las áreas de matemáticas y de comprensión de los textos escritos).

[8] Las encuestas PISA están diseñadas para medir las performances (el desempeño y los resultados) de los sistemas educativos en los países miembros de la OCDE y en varios países que están asociados con PISA sin ser miembros de la Organización. Estas evaluaciones tienen un propósito comparativo y miden las habilidades adquiridas por los estudiantes al final de su período de escolaridad obligatoria con el objetivo de identificar aquellos factores exógenos (el entorno social, económico y cultural de las familias, el entorno escolar y las medidas implementadas por el sistema educativo nacional) y endógenos (la motivación de los estudiantes, su autoestima, sus estrategias de aprendizaje) que promueven el éxito escolar.

[9] En el mismo año, el Municipio Autónomo de Shanghái, en China, ganó el primer lugar en los tres rankings.

[10] En 2012, la primera posición fue nuevamente obtenida por Shanghái. En matemáticas, el segundo y tercer puesto fueron asignados respectivamente a Singapur y Hong Kong; en ciencias y lectura, el segundo y el tercer puesto han sido asignados respectivamente a... ¡Hong Kong y Singapur!

[11] Los diplomas -títulos reconocidos por el Estados- certifican el término de un ciclo de formación inicial (por ejemplo, el bachillerato, la licencia, la maestría o el doctorado). Son otorgados por entidades públicas y privadas acreditadas que siguen currículos y programas estandardizados y permiten a sus detentores de acceder a ciertas carreras profesionales o a los ciclos superiores de formación. Las certificaciones, contrariamente a los diplomas, pueden ser otorgadas por cualquier entidad a todas aquellas personas que hayan participado y hayan sido evaluado positivamente a un ciclo de formación continua.

[12] Se trata del último nivel de la escuela primaria en Francia (antes de ingresar a la secundaria).

En 2013, después de la publicación de los resultados de la encuesta PISA 2012, el MEN ha decidido responder a esta señal de alarma mediante la participación a un proceso de reforma normativa para "reconstruir la escuela" y para reducir las desigualdades escolares. Los principales objetivos de este programa, que fueron consignados en la Ley N ° 2013-595 del 8 de julio de 2013 "de orientación y programación para la refundación de la Escuela de la República", fueron los siguientes:

- priorizar la educación primaria;
- fortalecer la educación prioritaria[13];
- luchar contra el abandono escolar;
- definir nuevos ritmos escolares;
- renovar los programas y los currículos;
- desarrollar las tecnologías de la información y de la comunicación para la educación (TICE) a través de una verdadera "estrategia digital";
- capacitar a los docentes en instituciones especializadas: los Institutos Nacionales Superiores de Enseñanza y Educación (Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation - INSPE), Facultades universitarias que otorgan los diplomas de Master necesarios para el acceso a la profesión docente;
- revalorizar las profesiones relacionadas con la educación, la formación y la enseñanza.

Hay que admitir que, el marco de esta reforma, los organismos de gobierno del MEN han finalmente reconocido que, para explicar el fracaso escolar de los estudiantes franceses, había que tomar en cuenta otro factor crítico: la falta de coordinación entre las escuelas y las familias. Cabe recordar que, contemporáneamente a la promulgación de la Ley N ° 2013-595, el MEN ha enviado una circular a todos sus funcionarios –así como a los prefectos y delegados del gobierno en los territorios de ultramar- invitándoles a buscar las medidas para "fortalecer la cooperación entre los padres y la escuela en los territorios" (MEN, 2013).

Esta última circular no fue recibida favorablemente. De hecho, en algunos círculos más tradicionalistas, está todavía muy difundida la idea según la cual uno de los pilares de la escuela republicana es su papel de "santuario": esto es, un refugio protegido del ataque de "la sociedad externa" - que, según el filósofo Jacques Muglioni "intenta imponer sus intereses, sus pasiones y sus modos de producción" (Muglioni 1993, p.72) - donde los maestros pueden dedicarse por entero a su tarea educativa sin tener que render cuentas a los familiares de los estudiantes (a menudo percibidos como "intrusos"[14]). Incluso Philippe Meirieu, el reconocido pedagogo francés que ha inspirado las reformas

[13] Es decir, aquellos distritos escolares (conocidos por sus siglas: REP y REP+) que corresponden a las zonas económicamente menos favorecidas.

[14] Como lo explicó Anne-Sophie Benoit, presidenta de la Asociación Nacional de los Responsables Municipales de Educación (ANDEV), en una audiencia el 6 de marzo de 2014 para el Comité parlamentario de Asuntos Culturales y Educación (CACE, 2014).

relacionadas con la introducción de los "módulos" en la escuela secundaria y la creación de los primeros institutos universitarios especialmente dedicados a la formación de los docentes (los *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* - IUFM, los antepasados de las INSPE)[15], estaba convencido -hasta época reciente- de que "la educación obligatoria debe proporcionar refugio, incluso temporal, contra la tormenta social "(Meirieu & Guiraud, 1997, p.83)[16].

Aunque inicialmente esta visión de la escuela se justificaba por el deseo de "separar" el ambiente escolar de la familia -es decir, para facilitar el contacto entre estudiantes de diferentes entornos socioeconómicos y para eliminar la influencia negativa que se supone transmitida por los contextos desfavorecidos sobre la conducta de los niños en la escuela- en los debates pedagógicos más recientes esta concepción ya se considera anacrónica. Varios estudios han demostrado no solo que existe una correlación directa entre el rendimiento académico de los estudiantes y su entorno educativo más cercano (la familia y la comunidad), sino también que la participación de la familia en el proceso de escolarización -basada en la comprensión de las expectativas y de los patrones de funcionamiento de la institución escolar- tiene un fuerte impacto en los resultados de las evaluaciones de los estudiantes (como ha sido demostrado gracias al trabajo de Dumoulin et al, 2014; Larivée y Larose, 2014; Larivée. & Poncelet, 2014, Poncelet et al., 2014).

Sin embargo, si por un lado los representantes del Estado han reclamado -cada vez que fuera posible- y exigido -a través de una lluvia de circulares, dispositivos, acciones, proyectos y, finalmente, reportes- una mejor coordinación entre los padres y las instituciones educativas, por otro lado, estos mismos representantes han tenido que admitir que la realidad en el terreno es mucho más compleja de lo que el legislador había imaginado. En un reciente informe del Comité de Asuntos Culturales y Educación de la Asamblea Nacional sobre las relaciones entre la escuela y los padres de familia, se puede leer que "estas relaciones nunca han sido simples" y que "por razones históricas y culturales, [la reflexión acerca de] el lugar y el papel que pueden tener los padres de familia aún no ha sido explorada por los responsables de la escuela francesa" (CACE, 2014, p.9).

En un artículo publicado en la prestigiosa *Revue internationale de l'éducation familiale*, Olivier Provost se acercará a estas posiciones teniendo en cuenta que, aunque la "refundación de la escuela" representa un paso importante en la construcción de una sociedad más inclusiva:

> [...] Sería necesario, con respecto a la formación de los docentes, que la coeducación sea tratada y abordada de manera más amplia, con modalidades que

[15] En 1998, el periódico *Libération* publicó un retrato de Meirieu titulado "El pedagogo más escuchado de nuestros gobernantes" (Auffray, 1998).

[16] Sin embargo, durante los años siguientes, Meirieu, quien, mientras tanto había abrazado la carrera política, matizará esta posición y abandonará su rigorismo original (Meirieu, 2000).

> todavía deben construirse. Los docentes a menudo se ven privados de su relación con las familias. Desde la capacitación inicial, es fundamental apoyar a los futuros docentes con el objetivo de que tengan mejores competencias para construir una relación positiva con los padres, en el interés de los niños (Prévôt, 2014, p.30).

En otras palabras, más allá de las buenas intenciones mostradas por el legislador, una verdadera "refundación" de la escuela tendrá lugar si y solo si los maestros, que son la interfaz visible de la institución escolar, estarán capacitados para conocer y analizar la realidad social, cultural y económica de los contextos en los que trabajan. Esto es: los profesores deben tener una formación socio-antropológica básica, paralelamente a su formación en pedagogía y didáctica, para poder integrar esta zona de transición que separa y une a la escuela y las familias y que llamaré "ecotono educativo"[17].

EDUCACIÓN Y AUTOCTONÍA: LA PARADOJA FRANCESA

Para los departamentos, las regiones y las comunidades de los territorios franceses de ultramar, este tema es de suma importancia, como lo demuestran las altas tasas de fracaso escolar -confirmadas por las estadísticas oficiales y por los resultados varias investigaciones -, problemática que afecta principalmente a las comunidades indígenas, autóctonas y nativas (Poirine, 1991 y 1996; Troadec, 1992 et 1996; Malogne, 2001; Alby, 2006 y 2008). También se debe considerar que en estos territorios las condiciones de escolarización son a menudo una de las causas principales de la fragmentación familiar y de la migración desde las zonas rurales hacia las áreas urbanas: un fenómeno que, evidentemente, dificulta la transmisión directa de los saberes locales "tradicionales" (o percibidos como tales).

Entender los sistemas educativos de las comunidades étnicas[18] en los territorios de ultramar es, por lo tanto, de gran importancia y, desde hace unas décadas, voces eminentes exigen que las instituciones estatales se comprometan con esta tarea (Cognat, 1977; Grenand y Renault-Lescure, 1990; Terrail, 1997 y 2005; Hurault y otros, 1998; Grenand, 2000; Lorcerie, 2003). Se trata, fundamentalmente, de comprender aquellos procesos y aquellas herramientas que son exclusivas de estas comunidades y que tienen el objetivo de transmitir conocimientos, habilidades y competencias que están estrechamente relacionadas con entornos geográficos complejos (una complejidad que es el efecto de su

[17] En biología se habla de ecotono para definir la zona de contacto entre dos ecosistemas vecinos (por ejemplo, el desierto y la sabana o el bosque y el manglar). Esta noción, que surgió en la década de 1980 en el campo de las ciencias naturales, está comenzando a dominar el trabajo de muchos científicos sociales para definir los "espacios de transición" entre dos o más contextos socioculturales (Minor, 2007; Bekker, 2010; Innes, 2014)

[18] Aprovecho de esta nota para poner de relieve que, en Francia, el concepto de etnicidad (que aún resiste en el campo de las ciencias humanas y sociales) no tiene base legal. Lo utilizaré para esta comunicación en el sentido que le atribuye la Convención Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias que fue adoptada con el Convenio Europeo de 1992 - ETS 148, bajo los auspicios del Consejo de Europa, para proteger y promover las lenguas regionales y minoritarias en Europa (CdE, 1992): un tratado que el gobierno francés, en consonancia con su visión de la unidad social de la nación, nunca ha ratificado.

posición "periférica" en el sistema global de intercambios de informaciones, bienes y valores).

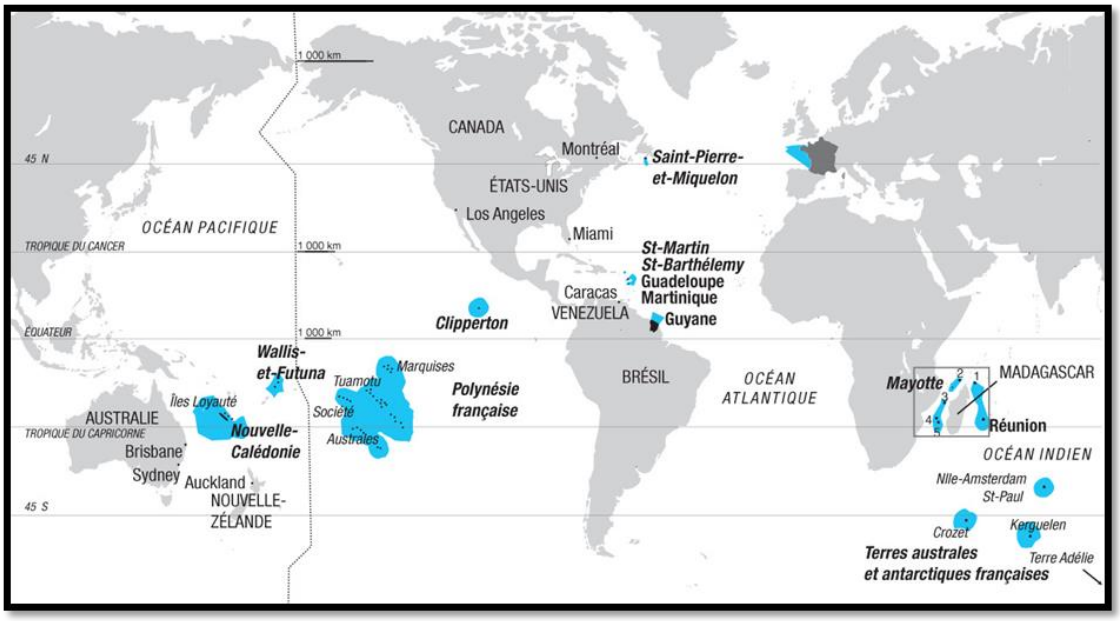


Figura 1. Los territorios franceses de ultramar (adaptado de Gay, 2003)

No hay que olvidar que, hoy en día, la noción de autoctonía corresponde a una categoría sociológica y legal que se utiliza para describir a las poblaciones nativas pero minoritarias dentro de los Estados y que es utilizada por sus representantes "para buscar justicia por las violaciones de derechos humanos de las que son víctimas por efecto de la colonización -o invasión- y para reclamar ciertos derechos en virtud de su ocupación previa de un territorio" (Gagné y Salaün, 2009, p.XV). Como señala Irène Bellier, se trata de una verdadera categoría política que ha ayudado a construir el movimiento social de los nativos en la época de la globalización y que atestigua de la "capacidad de movilización de los actores aborígenes y su voluntad de definirse a sí mismos como miembros de derecho de los espacios de diálogo internacional "(Bellier, 2009, p.78). Un movimiento que, en la actualidad, no solo exige el reconocimiento de la diversidad de los pueblos originarios en los espacios políticos nacionales, sino también, y, sobre todo, la reivindicación de una autonomía territorial, jurídica y cultural que les permita sobrevivir como sujetos activos del debate ciudadano.

Aunque, tras la adopción de ciertos instrumentos jurídicos vinculantes, como los Convenios 107 y 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)[19], varios gobiernos ya han reconocido, al menos formalmente, la naturaleza colectiva de los derechos de los

[19] El primero (OIT, 1957) está dedicado a la "protección e integración de los pueblos indígenas y otros pueblos tribales y semi-tribales en los países independientes" y el segundo (OIT, 1989), de carácter más general, trata de "los pueblos indígenas y tribales". A diferencia de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que es una mera declaración de buena voluntad, los Convenios de la OIT tienen un efecto jurídico directo sobre las leyes de los países que los han ratificado (esto es, tienen autoridad legal y son jurídicamente vinculantes).

indígenas[20], hay que poner de relieve que muchos otros, como aquellos de Francia, Estados Unidos, Canadá, China o Rusia, nunca quisieron hacerlo porque -según ellos- este reconocimiento legal podría poner en peligro la unidad política de la nación.

La cuestión de la cultura indígena y de su transmisión a través formas "locales" de educación y capacitación se ha convertido en un asunto político con resonancia internacional, un tema que cuestiona el análisis antropológico, especialmente en la actualidad. Efectivamente, la mayoría de los gobiernos de los países y territorios poscoloniales han venido desarrollando proyectos y programas de patrimonialización de las culturas locales: lamentablemente, se trata muy a menudo de planes que, al fin y al cabo, no contribuyen en reconocer o preservar la otredad cultural de los pueblos indígenas. Paradoxalmente, parecen pensados para desarmar las reivindicaciones autóctonas, puesto que se apoyan en la folklorización del discurso indígena y en la reiteración ce ciertos estereotipos raciales. En fin, hay que constatar que esta pseudo-valorizacion de "lo autóctono" ha facilitado las políticas de homogeneización necesarias para la integración a las redes globales y que, fundamentalmente, ha silenciado a las comunidades.

"NUESTROS ANTEPASADOS LOS GALOS": EL IMAGINARIO ETNOCÉNTRICO DE LA CULTURA ESCOLAR

En nombre del principio de "indiferencia a las diferencias", que es la traducción legal del lema de la República Francesa (*Liberté, Egalité, Fraternité*: Libertad, Igualdad, Fraternidad), al menos hasta el ocaso de la tercera República (a finales de los años '40), todos los estudiantes del sistema educativo francés – tan en el territorio metropolitano, el Hexágono, como en las escuelas de ultramar - han aprendido la historia del país a partir de recuento hagiográfico de la vida y de los *faits d'armes* de los miembros más eminentes de la nación (una nación que, hay que recordarlo, se limitaba al territorio metropolitano y no incluía a los pueblos colonizados).

La frase "nuestros antepasados los Galos" -que se ha convertido en un cliché y ha inspirado innumerables reflexiones acerca de las ideas y los valores que ha se han transmitido por el trámite de esta "asimilación a la manera francesa" (Binet, 1967; Durpaire, 2003; Ha, 2003)[21] - probablemente ha sido el referente axiomático del discurso chovinista sobre la grandeza de la nación: un discurso que, por efecto de la gradual integración del modelo multicultural en las conciencias de los ciudadanos, se vio obligado a modificar su narrativa (sin modificar sus contenidos) para adaptarse a las tendencias emergentes y a los sistemas de valores posmodernos.

[20] A veces dándoles la forma legal de "comunidades sociales" (con personalidad jurídica) o, más a menudo, otorgándoles la administración de un territorio (una reserva, un resguardo, un parque natural o una aldea).

[21] La expresión también ha inspirado a poetas como Boris Vian. En 1958, cuando su amigo Henri Salvador le informó de que los maestros de las antiguas colonias francesas en el Caribe continuaban usándola en sus clases de historia, decidió escribirle el texto de la canción *Faut rigoler*, un "cha-cha galo" que canta su cáustica visión de las políticas de asimilación (Vian, 1960).

De hecho, desde los años 60, debido a la intensificación y diversificación de los flujos migratorios (a los cuales contribuyeron significativamente los habitantes de las antiguas colonias[22] así como aquellos de los países vecinos[23]), el sistema nacional de educación comenzó a desarrollar dispositivos *ad hoc* - como el plan de enseñanza de las lenguas y de las culturas de origen (ELCO), introducido en 1973 y dirigido a los migrantes- y ajustar los currículos de acuerdo con esta "nueva" realidad social. Sin embargo, la transformación de los contenidos educativos - que condujo, entre otras cosas, a la introducción de la enseñanza de las lenguas extranjeras modernas (LVE), de las lenguas regionales (LCR) y a la inclusión de realidades "otras" en los programas de historia y geografía - dio lugar a cambios limitados, dada la estructura muy rígida de los planes de estudio nacionales y de una organización de los aprendizajes caracterizada por un marco disciplinario altamente compartimentado (esto es, muy poco incline a la transdisciplinariedad). En este contexto, las pocas experiencias realmente inclusivas han podido existir solamente en el margen de las planeaciones oficiales establecidas "desde arriba" par el MEN y solamente gracias a las iniciativas de algunos maestros comprometidos o de ciertas organizaciones locales enraizadas en el territorio.

El surgir de una preocupación institucional para la educación inclusiva y multicultural ha generado un intenso debate acerca de la aplicabilidad a los espacios educativos del principio de laicidad del Estado, como lo muestra la disputa sobre el velo islámico que, desde 1989, inflama el discurso político, mediático e intelectual francés (Nordmann, 2004; Tevanian, 2005 y 2012). Esta controversia revela las dificultades que existen para conciliar, dentro de los establecimientos educativos públicos, de un lado el derecho a la expresión de una "diferencia" religiosa y de otro lado la intangibilidad de ciertos principios constitucionales. Se trata de un problema que, en realidad, es mucho más complejo y que va mucho más allá de la simple esfera religiosa[24].

En la comunidad académica francesa, el debate sobre la educación multicultural se ha polarizado entre los que defienden un pluralismo "radical" (es decir, una diferenciación de los planes de estudio y el establecimiento de sistemas de enseñanza

[22] Especialmente de África, del Sureste asiático y del Caribe.

[23] Como en el caso de los migrantes italianos, españoles y portugueses que se han instalado, sobre todo, en las grandes ciudades del "Hexágono".

[24] Dos elementos parecen confirmarlo. En primer lugar, el uso del *hijab* (el velo, en árabe) es una tradición anterior al Islam y no necesariamente relacionada con la fe musulmana (hay que recordar que se trata de una norma invocada, entre otros textos sacros, en la Carta de San Pablo Apóstol a los Corintios y que, hasta en tiempos recientes, en las zonas rurales de Europa occidental, de las Américas, de Asia y de África, las mujeres católicas usaban "pañuelos de cabeza" para asistir a la misa); además, varios imanes cuestionan este dogma y consideran que no es la expresión de una fe religiosa sino la reliquia de una ideología patriarcal y radicalmente conservadora (Bencheikh, 1999). En segundo lugar, esta disputa condujo a la promulgación de la Ley No. 2010-1192, de 11 de octubre de 2010, que prohíbe la ocultación de la cara en el espacio público, una norma que se debatió y promulgó a partir del principio de defensa del orden público, sin que se incomodara el principio de laicidad del Estado, como lo demuestran las transcripciones de las audiencias y las actas de la *Misión de información sobre la práctica del uso del velo integral en el territorio nacional* que alimentó los trabajos preliminares a la presentación del proyecto de ley a la Asamblea Nacional (AN-MIPPVI, 2009).

diferenciada para responder a las demandas de diferentes audiencias, posiblemente siguiendo criterios étnicos o religiosos) y los que abogan por una opción "inclusiva" que, dialógicamente, podría tener en cuenta las diferencias culturales en el marco de una escuela común y de un sistema de planeación nacional de los currículos y de las políticas educativas.

Sin embargo, ciertas posiciones "pluralistas" ya se han abandonado por efecto de la difusión de los resultados de algunas encuestas (como aquellas realizadas por John Ogbu inmediatamente después de la publicación de las sentencias Yoder y Bakke[25]) en las cuales se demostraba que la aplicación de dispositivos de diferenciación o discriminación positiva no tenía un efecto estadísticamente significativo en los resultados escolares de los estudiantes miembros de grupos minoritarios (Ogbu, 1978). Según Ogbu (1990 y 1992), estas medidas tienen un impacto limitado sobre los principales obstáculos para una integración eficaz en ámbito educativo: a saber, el hecho de que los niños de minorías tienden a desarrollar un sistema cultural propio y ambivalente (en que la cultura hegemónica es percibida, a la vez, como fuente de frustración y fuerza de atracción), de que generalmente tienen una baja opinión del éxito escolar (que consideran incompatible con el éxito social) y de que, en última instancia, no confían en el grupo dominante (ni en su cultura, ni en sus instituciones).

Las posiciones más “inclusivas”, por su parte, han sido acusadas de idealizar las oportunidades que ofrecería una eventual "paz curricular", sin tener en cuenta el hecho de que las negociaciones entre las partes -para llegar a un consenso alrededor de los planes de estudio- requerirían "neutralizar" ciertos contenidos, lo cual implicaría aceptar el riesgo de empobrecer o desmenuzar los saberes escolares en nombre y por cuenta del multiculturalismo (Forquin, 2005).

Para evitar esta peligrosa flexibilidad semántica del concepto de multiculturalismo, algunos autores prefieren utilizar el término “interculturalidad”, que hace hincapié en la dimensión de la reciprocidad entre las culturas y que excluye los "diferencialismos" propios de las visiones pluralistas e integracionistas mencionadas anteriormente (Ouellet 1991, Abdallah-Pretceille, 1999). Por lo tanto, el enfoque intercultural puede interpretarse como una variante abierta e interactiva del multiculturalismo (Forquin, 1989).

DE LA "INDIFERENCIA A LAS DIFERENCIAS" A LA VALORIZACIÓN DE LAS PARTICULARIDADES LOCALES

Desde hace al menos treinta años, cada vez más observadores de la sociedad francesa evocan la hipótesis según la cual el modelo multicultural francés - y su

[25] Se trata de dos sentencias de la Corte Suprema de los Estados Unidos que han abierto el camino para el reconocimiento de los derechos a la inclusión en ámbito educativo. Ver *Wisconsin v. Yoder*, 1972; *Regents of the University of California v. Bakke*, 1978.

"indiferencia a las diferencias" – se encuentra hoy en día en un estado crítico (aunque algunos precursores, como Pierre Bourdieu y su colega Jean-Claude Passeron, ya habían detectado la emergencia de esta problemática hace más de medio siglo[26]).

Como lo vimos en las páginas precedentes, este modelo es el descendiente directo de la ideología propia a la Revolución francesa y de su visión de la igualdad de los ciudadanos. Sin embargo, no hay que olvidar que surgió en un contexto de "multiculturalismo limitado", puesto que a finales del siglo XVIII las realidades sociales "otras" integradas en el territorio de la nación habían adaptado, por efecto de las políticas de asimilación, sus normas, costumbres, usos y tradiciones a la realidad social construida por las élites gobernantes. Esto no significa que la sociedad francesa de aquel entonces fuera menos multicultural de la sociedad actual. Sin embargo, en aquel momento, la construcción académica de las categorías étnicas y su apropiación política por parte de la élite había creado barreras que excluyeron del panorama social francés a ciertos grupos de personas a pesar de que residieran en el territorio nacional. La primera barrera era aquella de la ciudadanía, de la cual se excluían los pueblos indígenas de los territorios coloniales, y la segunda era aquella de los derechos civiles, de los cuales estaban excluidos aquellos individuos que supuestamente tenían ciertos orígenes étnicos, como era el caso de los judíos o los romaníes (Lémann, 1886, Feuerwerker 1976, Fraser 1995, Hovanessian y Marienstras 1998).

Desde el final de la Segunda Guerra Mundial, el proceso de descolonización e integración de las antiguas colonias en el Estado francés (con el estatuto de departamentos, territorios o comunidades de ultramar) y los flujos de las migraciones internacionales han contribuido a amplificar la dimensión multicultural de Francia. Es difícil cuantificar esta dimensión ya que los datos disponibles a través de los censos del Instituto Nacional de Estadísticas francés (INSEE) se limitan a diferenciar entre personas nacidas en el extranjero y residentes en Francia (los "inmigrantes") y personas que residen en Francia y que no tienen la nacionalidad francesa (los "extranjeros")[27], sin ofrecer datos sobre la "presencia étnica" en los diferentes departamentos, territorios y comunidades.

Aunque la política igualitarista de los gobiernos que se han sucedido a la cabeza de la República desde el final de la Segunda Guerra Mundial nunca ha permitido tener en cuenta la existencia de pueblos indígenas dentro de la nación -lo cual dificulta la medición de su "peso" en la población nacional y el análisis demográfico - gracias a los estudios realizados *in situ* sabemos que, en algunos contextos, como en los resguardos indígenas de Guyana o en algunas islas de la Polinesia francesa, las comunidades autóctonas

[26] Especialmente en sus trabajos sobre el impacto del capital cultural y de la violencia simbólica en la reproducción de las élites (Bourdieu et Passeron, 1964 y 1971).

[27] Los datos más recientes (para el año 2008) nos informan que el 8,4% de las personas que viven en Francia son inmigrantes y que el 5,8% de la población total (es decir, casi 4 millones de personas) son extranjeros. (Breuil-Genier et al., 2011, Croguennec, 2011).

representan la mayoría absoluta de la población residente. En mis trabajos anteriores, he intentado demostrar que, en estos contextos, para alcanzar los objetivos de desarrollo humano de aquellas políticas escolares que reclaman el "éxito para todos", se necesitan esfuerzos y compromisos mayores (Alì, 2016).

En realidad, la ideología nacionalista de la "indiferencia hacia las diferencias", que se ha impuesto gracias a una serie de políticas sociales y educativas homogéneas para todos los ciudadanos de la nación, no necesariamente ha facilitado la integración de los pueblos indígenas. La utopía multicultural que, en las últimas décadas, ha justificado la acción y las decisiones de los órganos del Estado, especialmente con respecto a las políticas educativas, ha demostrado -podemos admitirlo- todos sus límites.

Gracias a las reflexiones y debates llevados a cabo en el marco de mis investigaciones con miembros de comunidades nativas y profesores de escuelas locales (particularmente en Guayana y Polinesia Francesa), he podido identificar algunos factores problemáticos que merecen ser analizados para para comprender mejor las causas formales y sustanciales del fracaso escolar entre los jóvenes autóctonos del ultramar francés. Para facilitar su análisis, las he clasificado en dos categorías: por un lado, los obstáculos estructurales (generados por una gestión centralista de la *res publica* – y de los recursos económicos- que ha históricamente favorecido el área metropolitana de la "patria") y por otro lado los obstáculos ideológicos (generados por la lógica "colonial" que ha impulsado -y que aún sigue impulsando- la acción educativa del Estado).

En la primera categoría, he incluido dos obstáculos principales: el escaso número de escuelas en los territorios poblados mayoritariamente por comunidades indígenas (especialmente en las zonas rurales más aisladas del ultramar) y la falta de inversiones públicas para apoyar los costos directos (relacionados con la escolarización, el transporte, los materiales escolares, la comida y las uniformes para los estudiantes) y los costos indirectos (relacionados con la pérdida de ingresos causada por la imposibilidad de integrar en las actividades domésticas aquellos miembros de la familias que siguen una actividad educativa o formativa) de la escolarización: costos que los hogares pobres -y la mayoría de los hogares indígenas, en Francia, son pobres- enfrentan con dificultad.

En la segunda categoría he incluido tres factores: la falta de adaptación de los ritmos escolares (los horarios y los calendarios) y de los contenidos educativos (los programas y los objetivos didácticos) a las realidades locales y a las necesidades específicas de las comunidades; la falta de capacitación de los docentes enviados a trabajar con estas poblaciones; y, finalmente, el sentimiento de rechazo de la escuela -percibida como una institución "civilizadora" y emblema de la colonización- que contamina las relaciones entre los padres de familia y las instituciones educativas. En las páginas siguientes, intentaré describir estos aspectos problemáticos y mostrar que pueden traducirse en ejes de trabajo para imaginar políticas públicas capaces de tomar en cuenta la realidad social "multidimensional" de la Francia de ultramar. Además, se trata de pistas

de reflexión que, de una manera más general, son aplicable y replicable a otros contextos poscoloniales, como es el caso para muchos países de América Latina.

BARRERAS ESTRUCTURALES A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Aunque muchos sean los estudios que se han realizado para comprender las "barreras culturales" a los aprendizajes escolares (Ogbu 1987; Verbunt 1994; Coïaniz et al, 2001; Barthoux, 2008; Chapellon y Leveque, 2011; Buckingam et al., 2013), pocos son los trabajos de carácter científico que abordan las barreras "estructurales" que dificultan el acceso de las comunidades étnicas "desfavorecidas" a la educación escolar[28]. En cuanto a Francia, las pocas investigaciones publicadas acerca de las dificultades "materiales" que imposibilitan la inclusión en el ámbito educativo están muy centradas en la problemática de los niños inmigrantes que viven en el Hexágono (Klein y Salle, 2009; Kleinholt, 2012; Tavernier, 2012). Sin embargo, los padres de familia, los docentes y los especialistas en ciencias de la educación que tuve la oportunidad de conocer a lo largo de mis misiones etnográficas en el ultramar francés (y en otros territorios poscoloniales, como Martinica, Colombia, Panamá y hasta en Vietnam) me han constantemente confirmado que, según ellos, la principal barrera que los estudiantes autóctonos tienen que enfrentar para acceder a una educación de calidad es precisamente la falta de recursos materiales.

De hecho, en la mayoría de los territorios con una fuerte presencia étnica, los sitios aislados no disponen de entidades educativas. Las características geográficas y la organización espacial de estos territorios no han permitido la creación de escuelas a una distancia razonable de los hogares de los estudiantes. Aunque a veces se hayan organizado los servicios de transporte escolar, mis observaciones etnográficas me han confirmado que estos dispositivos no siempre funcionan y que muchas variables pueden afectar su continuidad[29]. A menudo, los padres de los alumnos se ven obligados a elegir entre tres posibilidades: invertir en largos viajes cotidianos para traer a sus hijos a la escuela (lo que les impediría realizar ciertas tareas domésticas); pedir a un internado u a otras familias que viven cerca de la escuela para que acojan a sus hijos (en cambio de dinero); o mudarse y establecer su nuevo hogar cerca de la escuela. No se trata de casos excepcionales: lamentablemente, muchos son los padres que se ven obligados a elegir entre estas tres opciones para garantizar el "éxito" de sus hijos.

[28] Una excepción notable es el informe que Candy Lugaz (2008) redactó para el Instituto Internacional de Planificación Educativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

[29] En Antecume pata, un pueblo amerindio en el sector amazónico de la Guayana Francesa, por ejemplo, los hombres que han sido encargados por el MEN o por las alcaldías de asegurar el servicio de transporte escolar se niegan a trabajar cuando se transmiten eventos deportivos en la televisión. En Hiva Oa, una isla del archipiélago de las Marquesas, en la Polinesia Francesa, poblada por los Enata, algunas aldeas que no cuentan con el servicio de transporte escolar comunitario dependen de la "buena voluntad" de algunos padres de familia los cuales, pero, a veces se niegan a proporcionar el servicio cuando tienen que pescar, cazar o realizar ciertos trabajos agrícolas.

Cuando los niños logran terminar la escuela primaria, aparece otro obstáculo. Si los jóvenes deciden seguir con sus estudios, su elección se encuentra limitada por la oferta educativa propuesta por las entidades educativas presentes en estos territorios "periféricos". Aquellos que decidan seguir las formaciones ofrecidas por las instituciones más cercanas no tendrán la posibilidad de elegir la carrera más coherente con sus intereses, debido a la escasez de propuestas de formación, sin mencionar que la oferta formativa, a menudo, no está directamente relacionada con las necesidades económicas del territorio[30].

La imposibilidad de seguir las carreras "deseadas" tiene un efecto perverso: muchos estudiantes pierden la motivación y no invierten en su aprendizaje, lo cual, a su vez, facilita el abandono escolar. Efectivamente, varios estudios han demostrado que existe una correlación estadística positiva entre el abandono escolar y la elección de una carrera coherente con los intereses de los estudiantes (Fortin et al., 2004; Blaya 2010, Bernard 2011a y 2011b): lastimosamente, los resultados de mis trabajos etnográficos en el ultramar francés parecen confirmar este fenómeno.

Además de las dificultades relacionadas con la distribución geográfica de las escuelas y con la falta de una oferta formativa adaptada a las necesidades de las comunidades indígenas de ultramar, hay que poner de relieve el papel jugado por aquellos obstáculos relacionados con los costos directos e indirectos de la educación. De hecho, las familias autóctonas de ultramar viven, en la mayoría de los casos, en el margen de la economía de mercado y dependen de ingresos limitados. Sus hogares gestionan con dificultad los costos relacionados con la escolarización, el transporte y los materiales escolares, sin contar la alimentación y la vestimenta -el uniforme- y los otros elementos "varios y eventuales".

A pesar de que las administraciones estatales y territoriales dispongan de dispositivos que brindan apoyo financiero para apoyar a las familias necesitadas[31], hay que tener en cuenta que se trata de créditos que se limitan a cubrir los costos directos, dejando a las familias la responsabilidad de cubrir los costos indirectos. Además, la falta de medidas para facilitar una mejor coordinación entre la escuela y las familias, y el hecho de que, muy a menudo, las familias no participan en la toma de decisiones con respecto a este tipo de obligaciones, los padres tienden a desarrollar un sentimiento de

[30] El lector interesado en explorar estas incoherencias encontrará muchos ejemplos en mis trabajos más recientes (Alì, 2016; Alì y Ailincai, 2017).

[31] El Estado francés, directamente o a través de ciertos organismos especializados (como la *Caisse des Allocations Familiales* – CAF) proporciona a los hogares desfavorecidos varios tipos de ayudas financieras: ayudas para la adquisición del material escolar, becas para cubrir los gastos de transporte (para la escuela primaria y secundaria), becas de mérito (en la escuela secundaria y en la universidad), ayudas para el acceso a la formación profesional, ayudas para cubrir los gastos de alimentación (en los comedores escolares), becas para cubrir los costos de la escolarización de los estudiantes con hándicap y ayudas para los estudiantes en internado. Ciertas administraciones territoriales pueden otorgar ayudas específicas, especialmente para cubrir los gastos de transporte, el alojamiento y la adquisición de recursos educativos (libros u ordenadores, por ejemplo).

incomprensión hacia ciertos gastos que ellos consideran "irrazonables"[32] y, finalmente, impuestos "desde arriba" (lo cual, inevitablemente, desencadena conflictos y reivindicaciones debido a la evidente similitud con las prácticas colonialistas a las cuales estas mismas familias fueron obligadas durante el pasado).

Por lo que concierne a los costos indirectos, hay que recordar que en contextos rurales y geográficamente aislados -como es el caso para muchas comunidades autóctonas- la participación de los niños en la economía doméstica tiene un rol muy importante para la producción de bienes y alimentos consumidos por las familias. En algunos hogares, la escolarización de los niños implica necesariamente una "baja" en la producción causada por la pérdida de mano de obra, ya que el niño que va a la escuela no puede realizar ciertas tareas. Para evitar todo malentendido, hay que anotar que la participación de los niños en la economía de subsistencia específica a estos contextos no puede considerarse como un "trabajo" (en el sentido occidental del término) y no debe interpretarse desde una perspectiva etnocéntrica (para evitar toda confusión con el trabajo infantil, que constituye una violación de un derecho humano fundamental). Efectivamente, en estos contextos, los niños colaboran con los adultos en ciertas tareas que están adaptadas a la edad y que, la mayoría de las veces, se desenvuelven de manera lúdica: el niño indígena que ayuda a sus padres a pescar lo hace sin esfuerzo físico y, una vez adolescente, se encargará de la tarea aprovechando para pasar tiempo con sus compañeros; la joven que acompaña a su abuela a recoger fruta en la selva o a cuidar los cultivos, lo hace mientras disfruta del aire libre, juega con las flores o se ríe con sus hermanas[33].

Por lo tanto, es de fundamental importancia que el Estado se comprometa a entender estas dinámicas y a eliminar los obstáculos que mencioné en las páginas precedentes: en primer lugar, revisando la lógica de distribución geográfica de las instituciones educativas en los territorios de ultramar; en segundo lugar, ampliando la oferta formativa dirigida a las comunidades étnicas; y, finalmente, mejorando los dispositivos de ayuda financiera y de gestión de los costos directos e indirectos de la escolarización.

[32] Recuerdo haber asistido a una reunión en la escuela de la aldea de Antecume Pata en septiembre de 2011, durante la cual los padres de familia se opusieron a la compra de ciertos útiles escolares (como brújulas o marcadores) que consideraban inútiles, partiendo de la idea de que "la escuela debe enseñar a hablar francés y a contar: no enviamos a nuestros hijos a la escuela para que les enseñen a dibujar".

[33] Estas observaciones, lejos de ser una imagen idealizada de la realidad, han sido confirmadas por un gran número de estudios etnográficos, entre las cuales hay que citar los trabajos de Hurault (1968) et LeVine (2007). Una excelente panorámica de la cuestión es presentada en la antología coordenada por LeVine y New (2008). Nada que ver, entonces, con la imagen dickensiana del niño trabajador obligado a realizar tareas inhumanas en un contexto insalubre.

LOS OBSTÁCULOS IDEOLÓGICOS

Además de los obstáculos de tipo estructural que acabo de mencionar, hay otros que han sido generados por la lógica etnocéntrica que guía la acción del sistema educativo francés: un sistema que se basa en una fe ciega en los criterios occidentales de transmisión del conocimiento (como, para limitarnos a un único ejemplo, la clase magistral) y que, al fin y al cabo, ha aceptado inclinarse a las necesidades de la economía nacional.

Las transcripciones de las entrevistas realizadas en el marco de mis misiones etnográficas convergen para identificar un primer obstáculo fundamental: la incoherencia de los ritmos escolares (es decir, los horarios y el calendario de funcionamiento de las escuelas). Efectivamente, puesto que son decretados "desde arriba"[34], en la mayoría de los casos no concuerdan con los ritmos de vida locales. De hecho, la organización del horario escolar crea dificultades para las familias autóctonas que viven en contextos rurales, puesto que ha sido pensado para responden a las necesidades y los ritmos de trabajo de los adultos en entornos urbanos.

He identificado dos factores que contribuyen a complejizar la situación. En primer lugar, la imposición de la "jornada larga" (que incluye actividades didácticas por la mañana y por la tarde), la cual obliga a los estudiantes a almorzar en el comedor escolar, es considerada por los padres de familia como una aberración, sobre todo en los entornos rurales donde se suele dar una gran importancia a las comidas familiares, vividas como momentos de socialización y educación (puesto que es exactamente en estos momentos convivales que los hijos pueden establecer relaciones con otros miembros de la comunidad familiar y que los padres pueden interactuar con sus hijos en un contexto que es, a la vez, formal e informal). En segundo lugar, no debemos olvidar que en los trópicos (y la mayoría de los territorios franceses de ultramar se sitúan en aquellas latitudes) los ritmos circadianos son diferentes de aquellos europeos: la noche llega alrededor de las 18:30, lo que significa que, al salir de la escuela (alrededor de las 16:30), los estudiantes solo tienen dos horas de luz natural para sus actividades al aire libre o para jugar con sus compañeros y sus familiares. Además, los niños que viven lejos de la escuela tienen incluso menos tiempo, ya que también tienen que devolverse a sus hogares.

Se trata, indudablemente, de obstáculos que pueden dificultar el desarrollo de los niños y muchos investigadores han intentado transmitir sus preocupaciones a los políticos involucrados en este tipo de decisiones. En un informe realizado en nombre de la Comisión maternidad-infancia-adolescencia de la Academia Nacional de Medicina francés, Yvan Touitou y Pierre Bégué (2010) hicieron hincapié en la importancia de tener en cuenta los ritmos biológicos y psicofisiológicos del niño antes de tomar decisiones inherentes a los ritmos escolares, invitando los decisores políticos a reflexionar acerca de los riesgos

[34] El marco general está definido por el Decreto Nº 2013-77 de 24 de enero de 2013, aplicable a la Francia "metropolitana" y a los departamentos franceses de ultramar.

relacionados con la alteración del funcionamiento del reloj biológico cuando ya no está en fase con los ritmos del entorno natural. Según los autores del informe, esta "desincronización" puede provocar cansancio crónico y dificultades de aprendizaje. En otras palabras, una organización del tiempo escolar que se obstine en no tener en cuenta estos factores puede afectar negativamente el desempeño de los estudiantes, conducir a una pérdida de atención e interés en el aprendizaje y, en última instancia, conducir a malos resultados escolares. Lamentablemente, según estos mismos autores, el horario escolar francés no parece tener en cuenta la psicofisiología del niño, lo que podría contribuir a explicar el bajo rendimiento de los estudiantes franceses en los estudios comparativos internacionales (como el PISA).

Otro obstáculo es planteado por el calendario escolar. Su organización responde a una lógica que es sobre todo "política" -y no tiene nada de "pedagógico"- y a un objetivo explícito: unificar y estandarizar las fechas del año escolar y, sobre todo, de las vacaciones escolares. Sin embargo, este calendario no toma en cuenta los ciclos estacionales que organizan la vida local en contextos rurales y que rigen la agricultura, la caza y la pesca. En Francia, la organización del año escolar se planea con el objetivo de permitir "una mejor distribución de los flujos entre los territorios durante todo el año y, en particular, el mejor equilibrio de flujos hacia el macizo alpino en la temporada invernal", de acuerdo con las recomendaciones del Departamento de transporte y teniendo en cuenta los intereses económicos de los actores del sector turístico, como nos lo ha recientemente recordado el entonces ministro de Educación, Najat Belkacem-Vallaud (2015). Este modelo de planeación tiene una influencia directa no solo en el territorio francés, sino también en los territorios de ultramar. Efectivamente, a pesar de que el artículo D.521-6 del Código de Educación asigne a los administradores territoriales ciertos poderes para adaptar los ritmos escolares a las realidades locales, estos mismos administradores se rehúsan a modificarlos, por temor de perder los ingresos relacionados con la actividad turística (es el caso de los tres Departamentos Franceses de las Américas: Martinica, Guadalupe y Guyana). En Polinesia -territorio que goza de ciertas autonomías debido a su posición ultraperiférica-, el calendario escolar es sustancialmente el mismo que en Paris[35], que se encuentra a más de 14.000 kilómetros de Tahití (a pesar de estar planeado por un organismo territorial, el Consejo de Ministros del país, encargado de gestionar los asuntos internos a la Polinesia)!

Con respecto a los obstáculos que plantean los contenidos de la educación escolar (es decir, los currículos), el caso de Francia sigue siendo significativo debido a la complejidad de su sistema burocrático. En Polinesia, por ejemplo, los currículos que se enseñan en las escuelas primarias y secundarias se han ajustado a ciertas demandas formuladas por los representantes locales (especialmente en las áreas de historia y

[35] Ver, por ejemplo, los *arrêtés* (órdenes ministeriales) n° 398, n° 399, n° 400 y n° 401 promulgadas en 2014 por el consejo de los ministros de la Polinesia francesa, en los cuales se define el calendario escolar para las islas del Pacifico.

geografía y en la enseñanza de los idiomas y de las culturas locales. Saura, 2012). Sin embargo, ciertos elementos supuestamente "básicos" (porque considerados como elementos constitutivos del patrimonio cultural de la nación) no pudieron adaptarse, ya que han sido definidos por ley con el objetivo de establecer un núcleo común de competencias escolares y un marco de referencia nacional aplicable a todo el territorio nacional (Gauthier y le Gouvello, 2009). Paradójicamente, varios estudios -como aquellos de Viviane Isambert-Jamati (1990) - evocan el papel desempeñado por el conocimiento escolar para alcanzar el éxito académico y social de los estudiantes: cuanto más sus contenidos estén relacionados con el entorno natural y socio-cultural de referencia, más probabilidades habrá para que el estudiante pueda reinvertirlos y mejorar sus resultados escolares. En otras palabras, los programas escolares que no tienen relación directa con la realidad cotidiana de los estudiantes pueden contribuir a su fracaso académico.

Finalmente, el último obstáculo mencionado por las personas que tuve la oportunidad de entrevistar fue la falta de capacitación de los maestros que trabajan en los sitios más aislados del ultramar. El desconocimiento del idioma, de las costumbres y de los hábitos locales, así como de las normas que rigen la vida comunitaria, son causas de malentendidos y pueden degenerar en conflictos con las comunidades y las familias de los estudiantes[36]. Además, impiden la correcta integración de los docentes con la comunidad educativa y facilitan el surgir de frustraciones entre los educadores, lo que explica el importante *turnover* de docentes en estas regiones (en ciertas áreas, como en el sector amazónico de la Guyana, el porcentaje de docentes que piden ser asignados a otras escuelas a finales de cada año escolar es muy alto y puede alcanzar el 80% del total).

Es obvio que estos obstáculos pueden agudizar entre los padres de los alumnos, pero también entre los otros miembros de las comunidades, el rechazo de la institución escolar, percibida como emblema de la misión "civilizadora" del Estado, que vehicula un estilo de vida incoherente con las costumbres y las normas locales y que, además, puede provocar la pérdida de ingresos, alimentar conflictos entre los padres de familia y los docentes y, finalmente, generar frustración y problemas de adaptación entre los jóvenes.

[36] Se trata de un problema que también ha sido observado por otros investigadores que han estudiado la realidad de los territorios franceses de ultramar. La bibliografía disponible es inmensa y sería difícil citar todos los estudios sobre el tema realizados hasta el momento. Me limitaré a señalar, para el caso de Guyana, los trabajos de Françoise Grenand y Odile Renault-Lescure (1990) y Sophie Alby y Michel Launay (2007), quienes fueron los primeros en abordar la cuestión de la formación del profesorado en los contextos multiculturales y multilingüe (las primeras desde una perspectiva antropológica, los segundos a partir de un análisis de las dinámicas andragógicas de "formación de formadores"). Por otra parte, Rodica Ailincai y Marie-Françoise Crouzier (2011) coordinaron recientemente un libro de referencia sobre el tema. Otros análisis han sido publicados por Farraudière (1989), Léna (2000) Couchili (2010), Maurel (2010), Ailincai y Mehinto (2011), Garnier (2011), Perrin (2012) y Ailincai y sus colegas (2015). Para el caso de Polinesia, cabe menciona dos antologías: la primera fue coordenada por Jacques Vernaudon y Véronique Fillol (2009) y la segunds por Isabelle Nocus, Jacques Vernaudon y Mirose Paia (2014). Otros estudios sobre aspectos específicos de la formación del profesorado en el contexto polinesio (especialmente en didáctica de las lenguas y culturas regionales) fueron publicadas por Véronique Fillol y Jacques Vernaudon (2004a y 2004b), Dominique Jouve (2004), Isabelle Nocus y sus colegas (2014) y Marie Salaün (2012 y 2014).

CONCLUSIONES Y CURSOS DE ACCIÓN PARA EL FUTURO

La marginalización de los estudiantes autóctonos en los territorios franceses de ultramar es un fenómeno visible y alarmante. Las performances del sistema educativo en estas regiones son preocupantes y difícilmente podrán mejorar hasta que no se eliminen los obstáculos que impiden realizar dignamente los objetivos de inclusión en las instituciones educativas. Al fin y al cabo, todos esos obstáculos son generados por una sola causa fundamental: la falta de participación de las comunidades en el proceso de toma de decisiones relacionadas con la educación.

Asociar las comunidades en el proceso de gestión e implementación de las políticas educativas es, en mi humilde opinión, el primer paso -y el más necesario, quizás- para restablecer un diálogo horizontal en que las comunidades puedan manifestar su punto de vista y en que el Estado pueda negociar soluciones adaptadas a las realidades locales. Sin duda, el desafío es de talla: otorgar a las comunidades indígenas el poder de elegir su destino significaría reubicar (y descentralizar) ciertos procesos de toma de decisiones para garantizar que las formas y los contenidos educativos sean coherentes con sus necesidades y sus expectativas. Queda por ver si los organismos públicos interesados están dispuestos a relevar este desafío.

AGRADECIMIENTOS

Este texto resume algunas de las conclusiones del proyecto de investigación doctoral *De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine* (Alì, 2016). Aprovecho de este espacio para agradecer los organismos que han otorgado una ayuda financiera y logística para su desarrollo (especialmente el Ministerio de la Cultura y el Ministerio del Ultramar francés, la Escuela Doctoral del Pacifico, la Universidad de la Polinesia francesa y el Laboratorio de investigaciones EASTCO) así como los amigos, mentores y colegas, que me han apoyado en mis tareas, "poniendo orden allá donde reinaba el desorden" (especialmente a David Amórtegui, Erik Fattorelli, Rodica Ailincai, Bruno Saura, Margarita Serje, Emilie-Anne Palomares, Maria Popa-Roch, Pierre-Olivier Weiss, Sarah de Oliveira, Jacques Vernaudon, Tamara Maric, Aymeric Hermann, Marina Vons, Serge Lecordier y André Cognat).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

Ailincai, R., Bernard, F.-X., Alby, S., Alì, M. & Hidair I. (2015). Pratiques éducatives parentales en contexte multiculturel et plurilingue guyanais. Quelle prise en compte dans la formation des maîtres ? *Les Printemps de la recherche en ESPE. Premier colloque du Réseau national des ÉSPÉ (R- ÉSPÉ)*. Paris, Francia, 23 de marzo.

Ailincai, R. & Crouzier, M.F. (2011) (dir.). *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane*. Vol. 1. Le primaire. Cayenne: CRDP Guyane.

Ailincai, R. & Mehinto, T. (2011) (dir.). *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane*. Vol. 2. Le secondaire. Cayenne: CRDP Guyane.

Alby, S. (2006). Gestion des situations plurilingues en milieu scolaire. Formation des enseignants en contexte guyanais. *Colloque "Bilinguisme et interculturalité à Mayotte. Pour un aménagement du système éducatif"*. Mayotte, Dembéni, 8-12 de marzo.

Alby, S. (2008). Politiques linguistiques en matière d'enseignement des langues en Guyane française. *Séminaire Didactique des langues et des cultures étrangères*. Cayenne, Coopération Guyane-Brésil, 25 de febrero.

Alby, S. & Launey, M. (2007). «Former les enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel»; en: Leglise, I. & Migge, B. (Dir.). *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane*. (pp.317-347). París: IRD.

Alì, M. (2007). El desafió ecosófico: Saberes ancestrales y conflictos con la modernidad en el área andina. XII Congreso de Antropología en Colombia. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 10-13 de octubre.

Alì, M. (2010). *En estado de sitio: los kuna en Urabá. Vida cotidiana de una comunidad indígena en una zona de conflicto*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Alì, M. (2011). Territorios de frontera en estado de sitio. Para una aproximación ecológica al conflicto colombiano. *Kavilando*, 3 (1/2), 66-71.

Alì, M. (2012). Megaproyectos y efectos perversos de la modernidad: el bizarro caso de Urabá. *Revista Perfiles Libertadores*, 8, 72-80.

Alì, M. (2014). *Memorias de la selva: el Instituto Misionero de la Consolata y la pastoral humanitaria en Colombia (1947-2007)*. Humanitarian Policy Group. Londres-Bogota: Overseas Development Institute–Instituto de Estudios Humanitarios.

Alì, M. (2015). How to Disappear Completely. Community Dynamics and Deindividuation in Neo-Shamanic Urban Practices. *Shaman - Journal of the International Society for Shamanistic Research*, 23 (1/2), 17-52.

Alì, M. (2016a). *De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine : deux cas d'étude en Guyane et Polynésie française*. Thèse de doctorat en ethnologie, anthropologie biologique et préhistoire de l'Université de la Polynésie française. Ecole doctorale du Pacifique–Laboratoire EASTCO.

Alì, M. (2016b). L'idéologie éducative Wayana-Apalaï: l'identité culturelle autochtone à l'épreuve de l'écosystème ». *Nuevo Mundo - Mundos Nuevos* [En línea]. URL : http://nuevomundo.revues.org/69552.

Alì, M. (2017). "The Darién Gap. Political discourse and economic development in Colombia"; en: Fanta Castro, A., Herrero-Olaizola, A. & Rutter-Jensen, Ch. (Eds.). *Territories of*

Conflict : Traversing Colombia through Cultural Studies. (pp.112-120). Rochester: University of Rochester Press.

Alì, M. & Ailincai, R. (2013). Learning and Growing in indigenous Amazonia. The Education System of French Guiana Wayana-Apalaï communities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 106 (10),* 1742-1752.

Alì, M. & Ailincai, R. (2015). Child Development in Post-Colonial Contexts: Educational Change and Ethnic Transfiguration in a French Guiana Wayana-Apalaï Indigenous Community. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3625-3632.

Alì, M. & Ailincai, R. (2016). Parenthood and the Wayana People. *Sociology Mind*, 6 (3), 149-161.

Alì, M. & Ailincai, R. (2017). La ideología educativa de los Wayana-Apalaï de la Guyana francesa: una identidad cultural autóctona en vía de transfiguración. *Revista Kavilando*, 9 (1), 145-169.

AN-MIPPVI–Assemblée Nationale-Mission d'information sur la pratique du port du voile intégral sur le territoire national. (2009). *Compte rendu n° 14. Auditions de M. Bertrand Mathieu et M. Guy Carcassonne*. Miércoles 25 de noviembre.

Arrêté 2014-398 adopté par le Conseil des ministres de la Polynésie française. Fixant le calendrier de l'année scolaire 2014-2015 des écoles publiques et privées du premier degré et des CJA de la Polynésie française. *Journal officiel de la Polynésie française*, 22 (18 de marzo 2014): 3722.

Arrêté 2014-399 adopté par le Conseil des ministres de la Polynésie française. Fixant le calendrier de l'année scolaire 2014-2015 des collèges et lycées publiques et privées de la Polynésie française. *Journal officiel de la Polynésie française*, 22 (18 de marzo 2014): 3725.

Arrêté 2014-400 adopté par le Conseil des ministres de la Polynésie française. Fixant le calendrier de l'année scolaire 2015-2016 des écoles publiques et privées du premier degré et des CJA de la Polynésie française. *Journal officiel de la Polynésie française*, 22 (18 de marzo 2014): 3727.

Arrêté 2014-401 adopté par le Conseil des ministres de la Polynésie française. Fixant le calendrier de l'année scolaire 2015-2016 des collèges et lycées publiques et privées de la Polynésie française. *Journal officiel de la Polynésie française*, 22 (18 de marzo 2014): 3729.

Auffray, A. (1998, 3 de septiembre). « Philippe Meirieu, 49 ans. Ennemi des orthodoxies, il est devenu le pédagogue le plus écouté de nos gouvernants. L'ennemi des classes ». *Libération*, 476: 18.

Barthoux, G. (2008). *L'école à l'épreuve des cultures*. París: Presses Universitaires de France.

Bekker, M. (2010). "Ecotone"; en: Warf, B. (Dir.). *Encyclopedia of geography*. (pp.866-870). Thousand Oaks: Sage.

Bellier, I. (2009). "Usages et déclinaisons internationales de "l'autochtonie" dans le contexte des Nations Unies"; en: Gagné, N., Martin, T. & Salaün, M. (Dir.). *Autochtonies. Vues de France et du Québec*. (pp.75-92). Québec: Presses de l'Université Laval-DIALOG.

Bencheikh, S. (1999). *L'Islam face à la Laïcité Française*. Paris: L'Harmattan.

Bernard, P.Y. (2011a). *Le décrochage scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bernard, P.Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44 (4), 67-87.

Binet, J. (1967). L'Histoire africaine et nos ancêtres les Gaulois ». *Revue française d'histoire d'outre-mer*, 54, (194-197 – Numéro Spécial: Hommage à Robert Delavignette), 209-218.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Editions de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1971). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.

Breuil-Genier, P., Borrel, C. & Lhommeau, B. (2011). "Les immigrés, les descendants d'immigrés et leurs enfants"; en: INSEE. *France, portrait social. Insee Références, édition 2011*. (pp.33-39). Paris: INSEE.

Buckingam, J., Wheldall, K. & Beaman-Wheldall, R. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: the school years. *Australian Journal of Education*, 57 (3), 190-213.

CACE - Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale. (2014). *Rapport sur les relations entre l'école et les parents*. Présenté par Valerie Corre. Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 9 juillet 2014, XIV législature.

CdE – Conseil de l'Europe. (1992). *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. STCE n°148.

Chapellon, S. & Lévêque, V. (2011) (dir.). *Problématiques scolaires et dimension culturelle : la Guyane. Psychologie et éducation, 2011-2013*. Quimper: AFPEN.

Cognat, A. (1977). *Antecume ou Une autre vie*. Paris: Robert Laffont.

Coïaniz, A., Marsetti, J. & Francequin, G. (2001) (dir.). *Enseigner en Guyane. L'école au risque de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.

Collomb, G. (1999). Ethnicité, musée, nation, en situation post-coloniale. *Ethnologie française*, XXIX, (3), 333-336.

Couchili, L. T. (2010). "Un demi-siècle d'école dans le sud Guayanais: quel bilan?"; en: Maurel, D. (dir.). *Vannerie et mathématiques en Guyane*. (pp.56-58). Cayenne: Association Malipahpan.

Croguennec, Y. (2011). Les acquisitions de la nationalité française en 2010. *Infos migrations*, 25 (septiembre), 1-8.

D'Azeglio, M. (1867 [1971]). *I miei ricordi*. Torino: Einaudi.

Dumoulin, C., Thériault, P. & Duval, J. (2014). Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (36), 117-140.

Durpaire, F. (2003). *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle. Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois*. Paris: Hachette.

Farraudière, Y. (1989). *Ecole et société en Guyane française*. Paris: L'Harmattan.

Feuerwerker, D. (1976). *L'Émancipation des Juifs en France. De l'Ancien Régime à la fin du Second Empire*. Paris: Albin Michel.

Fillol, V. & Vernaudon, J. (2004a). Les langues kanakes et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie: d'un compromis à un bilinguisme équilibré ». *ELA - Études de linguistique appliquée*, 133 (1), 47-59.

Fillol, V. & Vernaudon, J. (2004b). "L'enfant et les langues"; en: Jouve, D. (Dir.). *L'enfant en Océanie. Regards sur les enfants, regards d'enfants*. Actes du seizième colloque CORAIL. (pp.49-68). Nouméa: Coordination pour l'Océanie des Recherches sur les Arts, les Idées et les Littératures.

Forquin, J.-C. (1989). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck.

Forquin, J.-C. (2005). "Multiculturalisme"; en: Champy, P. & Etévé, C. (Dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. (pp.661-665). Paris: Retz.

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36 (3), 219-231.

Fraser, A. (1995). *The gypsies*. Hoboken: Wiley-Blackwell.

Gagné, N. & Salaün, M. (2009). "Présentation"; en: Gagné, N., Martin, T. & Salaün, M. (Dir.). *Autochtonies. Vues de France et du Québec*. (pp.XIII-XX). Montréal: Presses de l'Université Laval-DIALOG.

Garnier, C. (2011). *Le dispositif aide aux devoirs de l'internat d'excellence de Maripasoula : une voie vers l'intégration scolaire. L'exemple des élèves wayana du bâtiment des 6ème*. Mémoire de Master 2 en Sciences de l'éducation. Université des Antilles et de la Guyane.

Gaulupeau, Y. (1992). *La France à l'école*. Paris: Gallimard.

Gauthier, R. F. & le Gouvello, M. (2009). *L'instauration d'un 'socle commun de connaissances et de compétences' en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006: politisation du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés*. Reporte del Knowledge and Policy in education and health sectors. Orientation 1. Projet 0288848-2.

Gay, J.C. (2003). « La France d'outre-mer en 2009 ». En *L'Outre-mer français en mouvement*. Paris: La Documentation française.

Grenand, F. (2000). « Quelle scolarité pour quels élèves ? » En S. Bahuchet (dir.). *Les peuples des forêts tropicales aujourd'hui*. (pp.34-40). Bruxelles : APFT-ULB.

Grenand, F. & Renault-Lescure, O. (1990). *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien. Approche culturel et linguistique*. SH 107. Cayenne: ORSTOM.

Ha, M. P. (2003). "From 'Nos ancêtres, les Gaulois' to 'Leur culture ancestrale'": Symbolic violence and the politics of colonial schooling in Indochina ». *French Colonial History*, 3 (1), 101-117.

Hovanessian, M. & Marienstras, R. (1998). La modification des Juifs de France ». *Journal des anthropologues*, 72, 93-106.

Hurault, J.-M. (1968). *Les Indiens Wayana de la Guyane française : structure sociale et coutume familiale*. Paris: ORSTOM.

Hurault, J.-M., Grenand, F., Grenand, P. & Lévi-Strauss, C. (1998). *Indiens de Guyane. Wayana et Wayampi de la forêt*. Paris: Autrement – IRD.

Innes, J. (2014). "Ecotone"; en: Matthews, J. (dir.) *Encyclopedia of environmental change*. (pp.328-329). Thousand Oaks: Sage.

Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris: Editions Universitaires.

Jouve, D. (2004) (Dir.). *L'enfant en Océanie. Regards sur les enfants, regards d'enfants*. Actes du seizième colloque CORAIL. Nouméa: Coordination pour l'Oceanie des Recherches sur les Arts, les Idées et les Littératures.

Klein, C. & Salle, J. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Paris: Inspection générale de l'éducation nationale.

Kleinholt, S. (2012). « Les élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année scolaire 2010-2011 ». *Note d'information de la DEPP*, 12 (1) : 1-6.

Larivée, S. J. & Larose, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés : une recension des écrits. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (36), 35-60.

Larivée, S. J. y Poncelet, D. (2014). Présentation du dossier. Des pratiques de collaboration école-famille-communauté et d'implication parentale efficaces. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (36), 9-14.

Lémann, J. (1886). *L'entrée des Israélites dans la société française et les États chrétiens*. Paris: Lecoffre.

Léna, S. (2000). Education amérindienne et éducation nationale ». En Association Guyanaise des Psychologues. *Actes des deuxièmes journées d'études sur la famille en Guyane*. (pp.78-91). Cayenne: AGP.

LeVine, R.A. (2007). Ethnographic studies of childhood. A historical overview. *American Anthropologist*, 109 (2), 247-260.

LeVine, R.A. & New, R.S. (2008). (Dir.). *Anthropology and Child Development. A Cross-Cultural Reader*. Oxford: Blackwell Publishing.

Loi n° 2010-1192 du 11 octobre 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public. Journal Officiel de la République Française (12 de octubre de 2010).

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Journal Officiel de la République Française (9 de julio de 2013).

Lorcerie, F. (2003). (Dir.). *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. Paris: ESF-INRP.

Lugaz, C. (2008). *Participation des communautés et accès à l'éducation des groupes défavorisés*. Reporte para el Institut international pour la planification de l'éducation. Paris: UNESCO.

Malogne, G. (2001). L'éducation en Polynésie française : une socialisation à la dépendance ou à l'indépendance? *Revue juridique polynésienne*, 7, 803-816.

Maurel, D. (2010). "Indiens et Ecole en Guyane. Réflexion sur l'histoire de la scolarisation des Indigènes de Guyane française"; en: Maurel, D. (Dir.). *Vannerie et mathématiques en Guyane*. (pp.53-55). Cayenne: Association Malipahpan.

Meirieu, P. (2000). "Pour un nouveau "pacte éducatif""; en: Meirieu, P. (Dir.). *L'École et les parents: la grande explication*. (pp.1-82). Paris: Plon.

Meirieu, P. & Guiraud, M. (1997). *L'Ecole ou la guerre civile*. Paris: Plon.

MEN – Ministère de l'Education Nationale. (2013). *Circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013. Relations École – Parents : Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires*. NOR: REDE1324999C - RED - DGESCO B3-3 et B3-1.

Minor, J. (2007). "Ecotone"; en: Robbins, P. (Dir.). *Encyclopedia of environment and society*. (pp.535-536). Thousand Oaks: Sage.

Muglioni J. (1993). *L'école ou le loisir de penser*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique.

Nocus, I., Renault-Lescure, O., Guimard, P., Migge, B. & Florin, A. (2014). "Impact du dispositif 'intervenants en langues maternelles' sur le développement des compétences des élèves de CP suivis au CE1. Résultats provisoires d'une évaluation psycholinguistique realisée en Guyane"; en: Nocus, I. , Vernaudon, J. &

Paia, M. (Dir.). *L'école plurilingue en outre-mer: Apprendre plusieurs languages, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Nocus, I., Vernaudon, J. & Paia, M. (Dir.). (2014). *L'école plurilingue en outre-mer : Apprendre plusieurs langages, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Nordmann, C. (2004). (Dir.). *Le Foulard islamique en question*. Paris: Éditions Amsterdam.

OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Economique. (2014). *Résultats du PISA 2012: Savoirs et savoir-faire des élèves: Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences* (Volumen I). Paris: PISA - OCDE.

OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Economique. (2015). *Résultats du PISA 2012. Note par pays: France*. Paris: PISA - OCDE.

OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Economique. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. (Volumen I). Paris: OCDE.

Ogbu J.U. (1990). "Cultural model, identity, and literacy"; en: Stigler, J.W., Shweder, R.A. & Herdt, G. (Dir.). *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development*. (pp.520-541). New York: Cambridge University Press.

Ogbu, J.U. (1978). *Minority Education and Caste: The American System Cross-Cultural Perspective*. New York: Academic Press.

Ogbu, J.U. (1987). Variability in minority school performance : A problem in search of an explanation. Explaining the school performance of minority children. *Anthropology and Education Quaterly, Special Issue*, 18 (3), 312-334.

Ogbu, J.U. (1992). Les frontières culturelles et les enfants de minorités. *Revue Française de Pédagogie*, 101, 9-26.

OIT - Organisation internationale du travail. (1957). *Convention 107 relative à la protection et l'intégration des populations aborigènes et autres populations tribales et semi-tribales dans les pays indépendants*. Adoptée dans le cadre de la 40ème de la Commission Internationale du Travail, le 26 juin 1957, à Genève.

OIT - Organisation internationale du travail. (1989). *Convention 169 relative aux peuples indigènes et tribaux*. Adoptée dans le cadre de la 76ème de la Commission Internationale du Travail, le 27 juin 1989, à Genève.

Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan.

Perrin, J.-P. (2012). *Les enseignants du fleuve. Journal d'un formateur dans les écoles du Maroni*. Paris: L'Harmattan.

Poirine, B. (1991). « L'échec scolaire des polynésiens ». *Bulletin de la Société des études océaniennes*, 253 (XXI – 4, mars), 307-310.

Poirine, B. (1996). « Réponse à Bertrand Troadec ». *Journal de la Société des Océanistes*, 103 (2), 307-310.

Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S. & Mancuso, G. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (36), 61-96.

Prévôt, O. (2014). La loi pour la refondation de l'école en France, Vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (36), 15-33.

Regents of the University of California V. Bakke. (1978). Regents of the University of California v. Allan Bakke. Supreme Court of the United States, 438 U.S. 265.

Salaün, M. (2012). Quand la langue d'origine rencontre la forme scolaire : le cas du tahitien en Polynésie française. *Revue française d'éducation comparée - Raisons, Comparaisons, Educations*, 8 (juillet), 185-206.

Salaün, M. (2014). "S'approprier l'Ecole. De quelques stratégies autochtones dans le Pacifique insulaire"; en: Dousset, L., Glowczewski, B. & Salaün, M. (Dir.). *Les sciences humaines et sociales dans le Pacifique Sud. Terrains, questions et méthodes*. (pp.359-376). Marseille: Pacific-CREDO.

Saura, B. (2012). L'enseignement de l'histoire-géographie dans le secondaire en Polynésie française. Leçons d'une expérience et perspectives pour la Nouvelle-Calédonie ». Atelier "Enseigner la colonisation: enjeux contemporains", Université de la Nouvelle-Calédonie - Equipe Centre des Nouvelles Etudes sur le Pacifique, Nouméa, 17 de noviembre.

Tavernier, J.L. (2012). (Dir.). *Immigrés et descendants d'immigrés en France*. Paris: INSEE.

Terrail, J.P. (1997). (Dir.). *La scolarisation de la France*. Paris: La Dispute.

Terrail, J.P. (2005) (Dir.). *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives*. Paris: La Dispute.

Tevanian, P. (2005). *Le voile médiatique. Un faux débat : l'affaire du foulard islamique*. Paris: Raisons d'agir.

Tevanian, P. (2012). *Dévoilements. Du hijab à la burqa: les dessous d'une obsession française*. Paris: Libertalia.

Thévenin, A. & Compagnon, B. (2005). *L'école en France. Au carrefour des valeurs républicaines*. Toulouse: Milan.

Touitou, Y. & Bégué, P. (2010). Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant. *Bulletin de l'Académie nationale de médecine*, 194 (1), 107-122.

Troadec, B. (1992). Demi-Tahitien: Tahitien et Demi à la fois? Une approche psycologique de l'identité polynésienne d'aujourd'hui . *Journal de la Société des Océanistes*, 95 (2), 227-236.

Troadec, B. (1996). L'enfant de Tahiti: Prémices d'une psychologie contemporaine. *Journal de la Société des Océanistes*, 102 (1), 47-62.

Vallaud-Belkacem, N. (2015). *Calendrier scolaire 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018*. Communiqué de presse de Madame la Ministre de l'éducation nationale (10 de abril). Paris: Ministère de l'éducation nationale.

Verbunt, G. (1994). *Les obstacles culturels aux apprentissages. Guide des intervenants*. Montrouge: CNDP Migrants.

Vernaudon, J. & Fillol, V. (2009). (Dir.). *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*. Paris: L'Harmattan.

Vian, B. (1960 [grabada en 1958]). Faut rigoler. [Musica de Henri Salvador]. En el single *Faut rigoler* [Disco en vinilo]. Paris: Disques Barclay.

Wisconsin v. Yoder: (1972). State of Wisconsin v. Jonas Yoder, Wallace Miller, and Adin Yutzy. United States Supreme Court, 406 U.S. 205.





CAPÍTULO II
CUERPOS EN EL AULA. REPENSANDO LA ESCUELA DESDE LAS PEDAGOGÍAS *QUEER*

Yera Moreno
Universidad Complutense de Madrid, España
******

El presente artículo forma parte del Ciclo de Conferencias organizado por CELEI en torno a la *Tarea crítica de la Educación Inclusiva*. Como parte de la invitación recibida a participar dentro de dicho ciclo de conferencias, se incluye este artículo que complementa a la ponencia desarrollada en él. En la misma, se abordó la escuela desde lo que

llamaríamos unas pedagogías queer, con el objetivo de analizar, por un lado, el papel tan fuertemente normativo que ejerce una institución como lo es la escuela, en cuanto a espacio de legitimación, reproducción y disciplinamiento de cuerpos, identidades, relaciones, comportamientos sociales, etc. Por otro, y debido precisamente a que en dicho espacio aprendemos quienes somos, quiénes podemos ser y quienes nos gustaría ser, y lo aprendemos junto a otras, otros y otres[37], las pedagogías queer permiten, como veremos a lo largo de este artículo, abordar el espacio educativo como un espacio político que posibilita la transformación social y la subversión de esas mismas normativas que igualmente reproduce. Por ello, en las páginas que siguen, analizaremos y jugaremos con este papel ambivalente de la institución educativa, en cuanto a su dimensión normativa y, a su vez, transformadora, e iremos hilvanando posibles líneas de fuga que permiten introducir en la escuela, casi a modo de técnicas de guerrilla, prácticas orientadas hacia la disidencia social.

Como apunte inicial comenzaré señalando que este artículo se nutre y alimenta de años de trabajo y prácticas colectivas junto a otras, en las que hemos tratado de repensar la escuela desde unas posibles pedagogías queer. Estas prácticas, como no podía ser de otra manera debido a su propio carácter efímero, temporal y sustentado sobre un continuo repensar colectivo en torno a qué serían eso de unas pedagogías raras, son difícilmente evaluables y medibles en términos de éxito o fracaso. Precisamente esta es una de las dimensiones que más pueden interesarnos de unas pedagogías queer, y es que su carácter extraño y raro, que se enfrenta a la normalidad del aula, cuestiona, entre otros, esos criterios de evaluación y valoración que tan asumidos tenemos, especialmente en los últimos años, en los espacios educativos formales. No se trata, por ello, de un artículo en el que se analicen un conjunto de buenas prácticas o de metodologías que puedan ser replicables en distintos contextos educativos orientados a una educación inclusiva. Más bien se trata de un reflexionar, de un intento de poner en palabras, desde unas prácticas y sentires colectivos marcados por nuestra vivencia en los espacios educativos, ya sea como docentes, como artistas, como alumnado, disidente en cuanto a diferentes hegemonías sociales (de género, de sexo, de clase social, de etnicidad, de racialidad, entre otras), las posibilidades de la escuela como espacio político para la transformación social. Para ello, no queda otra que situarnos en/desde el conflicto, porque la escuela, en tanto que en ella se negocia y renegocia continuamente una noción de normalidad corporal, es un espacio conflictivo, y porque nuestra propia posición en ella, como docentes, a la vez que como disidentes de lo que dicho espacio está regulando e imponiendo, es igualmente conflictiva. Por eso, este artículo comienza desvelando, desde una narración del yo que renuncia a objetividades académicas y científicas, la escuela como un lugar de conflicto y contradicción, por su propio carácter ambivalente. Para posteriormente ir analizando el papel que tiene la institución educativa en cuanto a la producción de identidades (ya sean

[37] A lo largo del artículo se utilizarán indistintamente tanto el femenino, aplicado como genérico, y la utilización de la "e" con el objetivo de visibilizar un lenguaje inclusivo, no sexista y no binarista en cuanto al género/sexo.

individuales y colectivas). A partir de ahí iremos articulando las aportaciones de las teorías queer para unas políticas orientadas a la transformación social y, de manera más específica, para una transformación social que pueda llevarse a cabo, o cuanto menos intentarse, en los espacios educativos como focos fundamentales en los que se nos enseña el paisaje social y cuál es y debe ser nuestro papel en él.

Para ello, perfilaremos ciertas líneas de fuga que pueden abrirse desde lo educativo, que hemos intentado abrir, y que aún conteniendo desde su inicio un alto contenido de fracaso[38], justamente porque impugnan un orden hegemónico que basa gran parte de su narrativa en unos relatos del éxito, pueden ayudarnos a pensar juntas ese espacio del imaginar y del hacer que también es propio de la escuela.

INTRODUCCIÓN. LA ESCUELA COMO LUGAR DE CONFLICTO

Se pregunta la filósofa Marina Garcés en uno de los textos que componen su libro, *Fuera del aula. Filosofía de guerrilla* si ¿se puede aprender a pensar libremente a la fuerza? (Garcés, 2016, p.44). No se me ocurre una pregunta más pertinente, y también más incómoda, con la que comenzar a escribir acerca de la escuela y sus conflictos para quienes intentamos introducir en ella, de diferentes maneras, unas posibles pedagogías queer. En dicho texto, Garcés narra su experiencia incómoda cuando, invitada por un colega docente profesor de instituto en la ciudad de Lyon, se sienta a pasar una tarde con el alumnado de bachillerato de su colega en una de sus clases en la que trabajan, de ahí la invitación, con uno de los textos de Marina Garcés. Mientras comparte ese tiempo/espacio con el alumnado, Garcés va viendo el aburrimiento y hastío en la clase, y a unos cuerpos, obligados a estar allí, pensando juntas, sobre un texto cuyo foco está puesto en la emancipación y el pensar crítico. La filósofa nombra su incomodidad por estar en ese espacio de *educación obligatoria*, en el que sin embargo se está tratando de "enseñar" a pensar críticamente, lo que a su vez hace de dicho espacio un posible lugar para la emancipación y el pensar radical. Y es durante su paso por dicho lugar, y acompañada de esos cuerpos obligados a estar allí para pensar, cuando se hace esa pregunta sobre si se puede (si podemos) aprender a pensar libremente a la fuerza.

He utilizado a menudo este texto de Garcés para trabajar en mis clases, tanto con alumnado como con profesorado. Lo he utilizado porque cuando lo leí no pude más que identificarme con él, con esa posición de una Marina Garcés incómoda en una clase de bachillerato en la que tratamos de aprender juntas un pensar radical; e identificada, sobre todo, con mi propia incomodidad por los conflictos que encarno de manera cotidiana en esos espacios educativos en los que discurren gran parte de mis prácticas y, por qué no decirlo, de mi activismo. Y es que una parte importante de mi trayectoria como docente, o como artista haciendo talleres en escuelas, ha transcurrido en espacios en donde mi compañía ha sido la de unos cuerpos que están obligados a estar allí. El conflicto imagino

[38] Recuperamos aquí el potencial político y transformador del fracaso desde las prácticas queer que J. Halberstam aborda en su libro (2018), *El arte queer del fracaso*, Barcelona-Madrid, Egales.

que se me hizo aún más incómodo cuando de mi papel de artista que trabaja en una institución cultural, y, por tanto, que se sitúa en cierta forma fuera del sistema educativo aún cuando trabajé en él, pasé a ser docente en dicho sistema. Ahí, desde ese lugar, la incomodidad se hizo aún mayor, porque ya no había un espacio para el afuera, sino que yo misma, quisiera o no, ejercía ya un papel muy determinado dentro de la institución educativa. Y este papel estaba relacionado, precisamente, con ese aprender (con ese enseñar, palabra mucho más incómoda pero que a veces relata con mayor precisión lo que se nos pide que hagamos dentro de esos espacios), a pensar libremente a la fuerza. Porque la incomodidad es difícilmente eludible cuando como profesora feminista, bollera, artista (y otros muchos outsiders que atraviesan este yo que escribe), una se sitúa en esos espacios tratando de aprender junto a otros cuerpos, que están obligados a estar allí y en una posición inferior en términos de poder y autoridad respecto a mí, a pensar crítica y radicalmente.

Si abordamos esto de pensar sobre unas pedagogías radicales, y no puedo salvo considerar unas pedagogías queer como profundamente radicales, desde los marcos de los espacios educativos formales, y especialmente los que pertenecen a los tramos de educación obligatoria, ello nos lleva, casi como una necesidad ineludible, a enfrentarnos a nuestra propia posición conflictiva e incómoda en tanto que docentes que intentan y reclaman ciertas disidencias dentro de ellos. Por eso este texto sólo puede situarse desde lo conflictivo. Un conflicto que aquí no trata de ser resuelto sino que nos obliga a pensarnos y repensarnos, a no acomodarnos aún cuando creamos que lo que hacemos es una tarea emancipadora, porque nos obliga, sobre todo, a pensar en los privilegios que ejercemos aún cuando nuestras posiciones sean vulnerables y expuestas, y a pensar en la escuela, nuestro lugar de hacer y pensar juntas, como un espacio ambivalente y conflictivo que muestra la doble dimensión que dicho territorio tiene y de la que iremos hablando a lo largo de estas páginas.

El conflicto es ineludible y cotidiano porque, como les decía, el propio espacio escolar lo es. Pero, sobre todo, porque una encarna a diario muchas de esas contradicciones que se dan en una institución que tiene lo mismo de emancipadora -en cuanto a que educar y aprender tiene un alto componente de emancipación o, más bien, puede tenerlo- que de normativa -porque igualmente esas palabras de educar y aprender conllevan un alto grado de normativización y normalización-. Si a ello le sumamos nuestra presencia en dichos espacios como activistas, como disidentes de unas normas sexo-genéricas, si nuestras materias son materias, por lo menos en apariencia, relacionadas con ciertos pensares y saberes críticos, la conflictividad se vuelve aún mayor. Les hablaba, por ello, de ese espacio lleno de cuerpos vivos, que reclaman salir a un afuera pero que están obligados a estar en un espacio muy concreto, arquitectónica y simbólicamente hablando, y que aún así están siendo obligados a pensar crítica y radicalmente. Y les hablaba desde mi propia posición cotidiana en dicho espacio cuando, lo quiera o no, la que ejerce ese papel de obligatoriedad para pensar libremente soy yo. Les hablo, por ello, de autoridad y jerarquía, palabras que nos incomodan a quienes nos

situamos desde unas pedagogías queer, feministas y radicales, pero que usamos y utilizamos en nuestra cotidianeidad como docentes, porque ya en nuestro estar como docentes están contenidas. Pero el conflicto es aún más complejo. Porque a la vez que está la jerarquía, también esta la vulnerabilidad y la exposición, y, porque quienes somos docentes y tenemos cierta posición jerárquica en dicho espacio, también somos, sin embargo, cuerpos expuestos a las violencias que atraviesan el aula, y de las que sabemos mucho quienes no cumplimos con ciertas normalidades y hegemonías sociales que tanto se legitiman y reproducen en esas aulas en las que aprendemos y enseñamos. Por eso, esas jerarquías, esos estatus, están, y a su vez se movilizan, porque cuando el cuerpo de la autoridad del saber no encaja con lo que debe ser un cuerpo autoritario del saber y de la verdad, las violencias afloran y las posiciones son mucho más difíciles de definir, al menos de manera estanca. Y es precisamente desde ese conflicto entre vulnerabilidad y poder desde el que quiero hablarles, porque ese es nuestro estar en el espacio cotidiano del aula para muchas de nosotras. Y porque desde ahí es también desde donde podemos proponer unas pedagogías queer que movilicen la normalidad del aula pero que, con ello, también nos movilizan necesariamente a nosotras como docentes.

El texto de Marina Garcés, al que aludía al comienzo de esta introducción, suelo ponerlo en relación con otro, de la misma autora, "Un fin en sí mismo", y contenido en la misma compilación, en el que la autora cuestiona el sistema de evaluación de la educación universitaria y lo pone en relación con la noción de valor y con la productividad. Quienes trabajamos en la academia creo que tenemos claro, por nuestra propia vivencia como docentes e investigadoras en ella, el papel cada vez más hiperproductivo que ha adquirido la universidad (como centro productor de investigaciones, productor de publicaciones, productor de acreditaciones, etc). A su vez pienso que a nadie se le escapa el papel productivo que tiene la escuela, desde los primeros años en los que somos escolarizadas, en cuanto a la creación de sujetos para y de consumo y de trabajadoras para ese mismo mercado de consumo. En todo ello, el sistema de calificación y evaluación, ejerce su papel como un medio en el que aprendemos cómo y por qué se nos valora, y, sobre todo, qué y quiénes son valorables y quiénes no. Y es que esas lógicas de valoración-evaluación se han vuelto parte imprescindible del funcionamiento de los espacios educativos.

Lo que me interesa del texto de Garcés es poner en relación todo esto, con esa pregunta que ella nos lanza y que abordábamos al inicio de este artículo, con ese *aprender a pensar libremente a la fuerza*. Porque parte de los conflictos que nos son ineludibles es asumir que nuestras pedagogías radicales y queer, esas que tratamos de poner en práctica, de articular y generar junto a otras, son llevadas a cabo dentro de unos marcos que trabajan, a su vez, con esas lógicas de evaluación y valoración. No podemos obviar, por ello, que lo que proponemos en clase, por muy emancipador o crítico que sea en cuanto a intencionalidad y contenido, en tanto que es propuesto en un espacio donde hay una lógica de lo evaluable, va a ser puesto en práctica dentro de un sistema evaluable en el que estamos valorando, calificando y evaluando, también, dicho contenido. Y aquí, de

nuevo, nos surge la incomodidad, como docentes que se sitúan desde unas pedagogías críticas y radicales pero que, sin embargo, evalúan, califican y valoran los contenidos y propuestas supuestamente críticas y emancipadoras que proponen en el aula.

Puede que a estas alturas del número de página se estén preguntando que tiene todo esto que ver con una educación inclusiva y, específicamente, con unas pedagogías queer. Pero si pensamos en unas pedagogías queer como unas posibles prácticas radicales de cuestionamiento de la normalidad que opera en las aulas, su relación con las cuestiones aquí planteadas va clarificándose. Puesto que este cuestionamiento, basado en una estrategia de *volver extraña la normalidad* que es constantemente reproducida en el aula y, por ello mismo, invisibilizada como lo normal, alude necesariamente a extrañarnos también de nuestra propia posición como docentes en dichas aulas y nos obliga revisar nociones y términos tan propios de la educación como lo son el saber, el aprendizaje, la autoridad, la voz o el lenguaje. Todo ello implica el sentirnos incómodas con esas posiciones que ocupamos de manera cotidiana y que, gracias a unas prácticas queer, pueden volverse otras. Por ello, aludir a unas pedagogías queer no sólo implica atender a aspectos relativos a la sexualidad o al género, sino ampliar nuestro radio de acción -nuestras estrategias de guerrilla- a cuestiones nombradas en las páginas precedentes como las arquitectónicas, las lógicas de evaluación y producción dentro de la escuela, o la autoridad y la legitimidad de ciertos saberes y sujetos frente a otros que, se supone, están en posición de escuchar y aprender. Unas pedagogías queer implican, como iremos viendo, movilizar esas posiciones y no hallarnos cómodas en ellas. Salir de nuestra zona de confort y situarnos en esos conflictos que hacen del aula un lugar incómodo y profundamente político para la transformación social.

APRENDIENDO NUESTRA IDENTIDAD

La escuela es uno de los principales espacios productores de identidad, tanto individual como colectivamente. En ella aprendemos, junto a otras, las configuraciones que articulan eso que llamamos realidad. Aprendemos cómo es el mundo, pero también cómo fue, a través de toda una serie de relatos y narrativas que legitiman (o cuestionan) el mapa de lo social en el que nos movemos. Y en todo ese proceso vamos articulando nuestra propia identidad, vamos aprendiendo a designarnos como yo frente a otras, y vamos articulando un nosotras frente a las otras. El espacio educativo es, por ello, un espacio esencial en cuanto a la articulación de identidades y, por eso mismo, lo es también de todas las normativas que atraviesan la producción social de formación de cualquier subjetividad. En este texto, al igual que en las prácticas y pedagogías queer que sustentan lo escrito en estas páginas, la identidad es entendida desde una perspectiva antiesencialista según el trabajo y los aportes de diferentes autoras y teóricas que pertenecientes tanto a los feminismos y las teorías queer como a las teorías post y decoloniales, han cuestionado la visión monolítica y esencialista del sujeto y la identidad. Recuperamos, por ello, la noción de dos de estas autoras a la hora de abordar la reformulación de la identidad en términos antiesencialistas.

La primera de ellas será J. Butler, para quien la identidad será concebida como un proceso performativo, de repetición y citación de toda una serie de normas sociales que producen al sujeto en su repetir. Sin olvidar que en dicha repetición performativa que articula eso que llamamos sujeto es cuando también se producen (o pueden producirse) las brechas y rupturas con la norma que está siendo citada y que, por ello mismo, puede ser subvertida y transformada en dicho proceso performativo[39]. Será por ello especialmente interesante, a la hora de abordar una reflexión sobre unas pedagogías queer, atender a esa noción de lo performativo en relación con la identidad. Si Butler retoma este término de las teorías desarrolladas por Austin y Derrida[40] en relación a la dimensión performativa del lenguaje, que en su decir produce realidad, quisiera desplazar esa dimensión de lo performativo al espacio del aula. Planteando, a partir de ese desplazamiento, el aula como un espacio donde la performatividad está operando continuamente en un decir, y en unas palabras, que producen cuerpos. Así, los procesos de aprendizaje que discurren en el aula pueden ser vistos como procesos performativos de articulación no sólo de identidades (en abstracto), sino de unas identidades corporales, de unos cuerpos que son producidos (y con ello regulados y disciplinados) a través de un decir propio del proceso educativo. Este proceso se hace visible en las múltiples formas en las que los cuerpos son interpelados para sentarse de una determinada manera, para escuchar y prestar atención, para hablar de ciertas formas, para guardar silencio cuando así se les requiere. Y todas estas expresiones y, por qué no decirlo, mandatos cotidianos que operan en el día a día de cualquier aula, están produciendo unos cuerpos y lo están haciendo bajo unas normas sociales que discurren reproduciendo el paradigma de la normalidad. Por ello, entender la identidad desde las propuestas performativas de autoras como J. Butler nos ayuda a atender como en el aula, y en sus formas legítimas de decir y de enseñar, se producen cuerpos – y sujetos - con palabras.

Otra de las autoras que nos interesa recuperar aquí es C. Mouffe, y su reformulación de la noción de sujeto e identidad. Para Mouffe[41], la identidad, lejos de aludir a una noción esencialista, cerrada, fijada para siempre y monolítica, es concebida como un proceso articulatorio de identificación. Y una de las potencialidades de dicha

[39] No nos detendremos exhaustivamente en este texto en la teoría de la performatividad desarrollada por J. Butler, puesto que no es nuestro objetivo en estas páginas, pero sí señalaremos ciertas nociones indispensables y fundamentales de su teoría por su importancia para las teorías y prácticas queer. Entre ellas estaría la noción de "agencia" que Butler despliega precisamente como una característica del propio proceso performativo de producción de la identidad. Así, la agencia para J. Butler no es una capacidad previa al propio proceso performativo de formación del sujeto, es decir, no es algo que el sujeto previamente posea, sino que surge, precisamente, en la reiteración y citación del performativo que conforma al sujeto. Véase, por ejemplo, Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection.* Stanford: Stanford University Press.

[40] Nos referimos aquí a dos textos clave para la relectura del performativo que hará Butler: Austin, J.L. (1973). *How to do things with words*, Oxford: Oxford University Press y Derrida, J. "Firma, acontecimiento, contexto" en Derrida, J. (2003). *Márgenes de la Filosofía,* trad. cast. Carmen González Martín, Madrid: Cátedra.

[41] Uno de los textos clásicos en la reformulación de la identidad desde una perspectiva antiesencialista será el de Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*, Londres: Verso.

reformulación para el tema que nos ocupa es que, si la identidad no es algo fijo y esencial, sino un proceso de articulación y rearticulación constante conforme a ciertos modelos de identificación, exteriores al propio sujeto pero que le son indispensables para articular su identidad, el aula, y todo proceso educativo, en tanto que nos ofrece un paisaje de lo social, y en tanto que en ella nos relacionamos continuamente con otras y otros (ya sea personalmente o a través de todas las imágenes, narrativas y contenidos que intervienen de manera cotidiana en dichos espacios), es un espacio donde continuamente vamos articulando y rearticulando nuestra identidad conforme a esos modelos que nos están llegando. Ya sea para tomarlos como parte de nuestra identidad, o para rechazarlos. Y aquí, de nuevo, donde podemos encontrar la potencialidad de transformación social que unas pedagogías queer pueden ofrecernos, pues si el aula es un espacio de legitimación y reproducción de los imaginarios y modelos sociales dominantes, también puede serlo de transformación y subversión de dichos modelos y, en este sentido, de producción de contrahegemonías sociales conforme a las cuales vayamos articulando nuestra propia identidad.

En relación con ambas autoras es interesante rescatar el uso que harán de la noción de "exterior constitutivo" tomada de J. Derrrida. Dicha noción será indispensable en este repensar las identidades desde una perspectiva antiesencialista que considera a las mismas como abiertas, móviles, no suturadas por completo y atravesadas por la diferencia. Con dicha noción ambas autoras señalarán como la articulación de cualquier identidad (ya sea individual o colectiva) necesita siempre de aquello que no es ella misma, lo que es delimitado como su *afuera* pero que la constituye y, por tanto, que hace posible la propia identidad. Así, la noción de exterioridad constitutiva alude a como el proceso de articulación de la identidad está atravesado por la diferencia, por aquello que marcamos como distinto a nosotras mismas, pero que hace posible nuestra propia identidad. El sujeto se configura, por ello, en relación con un afuera que, sin embargo, no es ajeno a él, sino que lo constituye. Y es esta apertura constituyente lo que permite la posibilidad de nuevas rearticulaciones que impiden la fijación completa de sujetos e identidades y "desvela lo que está en juego en la constitución de la identidad" (Mouffe, 2009, p.89).

Todo ello revela, por tanto, como esas fronteras entre lo que yo soy (lo que me articula como sujeto) y lo que no (ese afuera constitutivo) son permeables, porosas y cambiantes, y no están fijadas por completo, sino en continuo proceso de (re)articulación. Y es en esas fronteras donde se da el juego constante con las hegemonías y contrahegemonías sociales, porque en nuestros procesos de socialización (y todo proceso educativo es un proceso de socialización que hacemos con otras), la producción de la identidad propia se está dando precisamente en ese juego con el afuera que no somos nosotras, pero que nos constituye, y que nos ofrece modelos posibles de identificación. La potencialidad política para la transformación social, y lo que las pedagogías queer pueden ofrecernos aquí como prácticas de subversión, es atender a la escuela como un terreno donde, a la vez que se reproducen modelos hegemónicos, pueden producirse igualmente modelos contrahegemónicos que funcionen como ese exterior constitutivo del que

venimos hablando. Por ello mismo, es indispensable entender las pedagogías queer como esas líneas de fuga que pueden infiltrarse en los espacios educativos y abrir brechas dentro de los procesos de citación performativa que se dan en la escuela.

En relación con esta noción de "exterioridad constitutiva" es interesante rescatar, a propósito de la propuesta de identidad de J. Butler en términos performativos una de sus tesis claves, según la cual "toda ontología del cuerpo es una ontología social" (Butler, 2010, p.3). Dicha tesis implica ciertos cambios fundamentales respecto a la manera de entender la materialidad del cuerpo. Uno de estos cambios será la consideración de que los cuerpos, nuestros cuerpos, se constituyen socialmente. Así el cuerpo, en tanto que adquiere su inteligibilidad con otros, en tanto que su materialidad es "modelada" según las normas que aprendemos con otros cuerpos, se constituye socialmente, en compañía de otros, es decir, de ese afuera constitutivo del que venimos hablando. Todo ello indica que el cuerpo, todos los cuerpos, tienen "invariablemente una dimensión pública" (Butler, 2006, p.21), se constituyen públicamente atravesados y conformados por normas que encarnamos junto con otras y para otras. Es en la esfera de lo público, que atraviesa las actitudes, deseos, sentimientos y relaciones consideradas privadas, en la que negociamos el propio cuerpo. Y de nuevo el aula sería una esfera más de lo público donde el cuerpo es articulado y negociado a través de múltiples normativas, regulaciones y disciplinamientos que están presentes de manera cotidiana en los espacios educativos. Por tanto, si el propio cuerpo "toma forma mediante una negociación temporal y espacial específica" (Butler, 2010, p.53), el aula es precisamente un espacio público productor de cuerpos donde negociamos y renegociamos con otros lo que nuestros cuerpos son y lo que pueden ser. Por ello, el aula es también un espacio político.

Que la escuela es un dispositivo de poder-saber en el sentido planteado por Foucault parece claro. Se trata, pues, de un espacio que legitima (y produce) ciertos saberes como únicos y hegemónicos, e invisibiliza otros muchos que sitúa en sus márgenes y quedan fuera de los discursos y las prácticas que atraviesan lo educativo. Y este proceso de producción de conocimiento y creación de saberes es un ejercicio de uso del poder (y de legitimación de saberes autorizados frente a otros que no lo son[42]). Lo interesante aquí es atender a como todo este proceso de producción-legitimación de conocimiento y saber es también un proceso performativo de producción de sujetos y cuerpos. Podemos considerar por ello a la pedagogía, tal y como indica val flores, como un "aparato de producción corporal" (flores, 2013, p.53) y a la escuela como aquel dispositivo donde dicha producción corporal se lleva a cabo. En este sentido la escuela es, también, un espacio profundamente político, en el que se dirimen cuestiones relativas a ciertos consensos sociales que nos son impuestos y que giran en torno a la normalidad en sus

[42] Remito aquí, por ejemplo, a las imprescindibles aportaciones hechas desde las teorías decoloniales para cuestionar el ejercicio de producción del saber como un ejercicio profundamente ligado al colonialismo y al uso del poder desde la racionalidad occidental. Véase, entre otros, QUIJANO, Aníbal (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en: Lander, E., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas,* Buenos Aires: Clacso.

múltiples facetas. Si para Chantal Mouffe lo político alude "a la dimensión de antagonismo que es constitutiva de las sociedades humanas" (Mouffe, 2000, p.101) parece evidente que la escuela no escapa ni a esta dimensión antagónica (en la que está presente el conflicto, la pluralidad y las relaciones de poder) ni a la cotidianeidad de toda una serie de prácticas y discursos que "tratan de establecer cierto orden y organizan la coexistencia humana en condiciones que son siempre conflictivas" (Mouffe, 2000, p.101). Y aquí matizaríamos diciendo que no sólo "tratan" sino que establecen, y lo hacen a menudo a través de la imposición de la norma y del recurso a la autoridad (del saber). Por ello la escuela es, también, un espacio *para la política* en los términos definidos por Mouffe. Y esto a pesar de los intentos constantes por parte de las clases más conservadoras de tratar de ofrecernos una imagen de la escuela como espacio neutral y "apolítico", siendo precisamente este gesto uno más de los ejercicios ideológicos por los que se produce la noción de normalidad en los espacios educativos.

En la misma línea que C. Mouffe, Jacques Rancière, otro autor vinculado a las pedagogías radicales[43], aludirá con el término de *la policía* a "la lógica de los cuerpos asignados a su lugar correspondiente dentro de una distribución de lo común y lo privado, que es también una distribución de lo visible y lo invisible" (Rancière, 2010, p.63). Por ello dicha lógica atiende al cumplimiento y reproducción del consenso. Frente a ella, Rancière utilizará la noción de *la política* para referirse a aquella "práctica que rompe con ese orden de la policía que anticipa las relaciones de poder en la evidencia misma de los datos sensibles. Y lo hace mediante la invención de una instancia de enunciación colectiva que dibuja de nuevo el mapa de las cosas comunes" (Rancière, 2010, p.63). Trabaja, por ello, con la lógica del disenso y con la posibilidad de abrir brechas en dichas distribuciones de *lo visible y lo invisible* que los regímenes policiales nos imponen. Lo interesante aquí, si desplazamos estas nociones al ámbito que nos ocupa de las pedagogías queer, es entender que la escuela no sólo es un espacio político (atravesado por el antagonismo y las relaciones de poder) y evidentemente policial (como dispositivo de poder-saber que es y productor de corporalidades y sujetos) sino que también es, o cuanto menos puede ser, un espacio para *la política*. Pues en él, y por el propio proceso performativo de producción de la normalidad que se da, a la vez que se producen los consensos sociales, pueden producirse, o abrirse líneas de fuga, para los disensos. Y a la vez que se articulan y legitiman las normalidades corporales y las identidades y subjetividades hegemónicos, pueden también producirse, e imaginarse[44], sujetos e identidades contrahegemónicas que reconfiguren el paisaje de lo social y nos permitan existir en él desde nuestras disidencias. Las pedagogías queer, por tanto, y tal y como veremos a continuación, se instalan en esta dimensión política de lo educativo y en su hacer para el disenso. Se trata, ahora, de ver como desde lo colectivo, y desde el espacio normativo escolar, podemos

[43] Me refiero aquí, entre otros, a su libro (2007), *El maestro ignorante*, Buenos Aires, libros del Zorzal.

[44] Recupero aquí la dimensión política y para la transformación social de la imaginación como una herramienta que nos sirve para pensar otras realidades (y ficciones) posibles que friccionen la normalidad y sus consensos sociales. Véase, por ejemplo, sobre la noción de fantasía en Butler, J. (2004), *Undoing gender;* New York: Routledge, p. 28.

abrir dichas líneas de fuga.

LAS TEORÍAS *QUEER*/*CUIR*/BOLLERAS Y SUS APORTACIONES PARA LAS DISIDENCIAS

No es el objetivo de estas páginas hacer un análisis exhaustivo de las aportaciones de las teorías queer en los últimos años a nuestras luchas sociales como feministas, téoricas y activistas lgbtqi. Pero dado que la perspectiva en la que se sitúan tanto el análisis del ámbito educativo, como de las prácticas que llevamos a cabo en él, parte y se posiciona desde lo queer, parece imprescindible hacer un breve bosquejo conforme a ciertos ítem que articulen una cartografía sobre algunas aportaciones que la teoría queer nos proporciona a quienes trabajamos desde ella. No entraré al debate tampoco sobre lo adecuado o no de utilizar un término anglosajón, surgido en un contexto y un tiempo muy concreto, y las apropiaciones que de dicho término hemos llevado a cabo quienes nos situamos en otras latitudes tanto geopolíticas como socioeconómicas. Sí apuntaré, no obstante, a que lo *queer*, ese término en una lengua que no es la nuestra, pierde una parte importante de su potencialidad política y transgresora cuando lo usamos en otros contextos en los que no se entiende ni la significación ni el bagaje histórico del mismo. No obstante, como de (re)apropiaciones y desviaciones sabemos bastante quienes nos situamos en las subalternidades de los sujetos hegemónicos, utilizo el término a diario en mis prácticas y trato de hacerlo, también, acompañado de otros muchos términos que, esos sí, en mi lengua materna[45], son entendibles y denotan socialmente el insulto, el castigo y la marginación que hemos recibido todos aquellos cuerpos que no encajamos dentro de los moldes de la heteronormatividad (y de otras normalidades corporales hegemónicas). Dicho esto, me gustaría simplemente subrayar ciertas aportaciones que considero esenciales para mi trabajo a la hora de plantearme lo pedagógico y su relación con la producción normativa de identidades/sujetos y cuerpos, y que han acontecido desde el paradigma amplio de lo que llamamos actualmente teorías queer (aunque entran en diálogo con otras muchas líneas teóricas como las decoloniales, las feministas, las de la diversidad funcional, las antirracistas, etc.).

En primer lugar, una de estas aportaciones clave, acontecida en la confluencia de las teorías queer y las feministas, ha sido la desnaturalización y la politización de la sexualidad, el sexo y el deseo. Si ya Monique Wittig con su frase de "las lesbianas no somos mujeres"[46] y Adrianne Rich con su acertado análisis de la *heterosexualidad*

[45] En este sentido soy muy consciente, como alguien que se dedica a la educación y que es llamada muchas veces a participar impartiendo cursos, talleres, formación y ponencias varias en contextos educativos diversos, que dichas invitaciones se ven muchas veces favorecidas cuando los títulos que utilizamos para ellas son referidos a "las pedagogías queer" y no a su posible traducción hispanohablante. Intuyo por ello que una historia muy diferente marcaría el ritmo, la frecuencia y los centros que nos invitan, si en lugar de hablar de pedagogías queer hablásemos, por ejemplo, de pedagogías lesbianas, bolleras, tortilleras, etc. Sirva esto, simplemente, como ejemplo de la neutralización política que pueden sufrir los términos.

[46] Me refiero aquí al texto clásico de Wittig publicado en (1992), *The Straight Mind and other essays*, Boston: Beacon Press.

obligatoria[47] apuntaban claramente a esta desnaturalización y politización del sexo y el deseo, será J. Butler[48] quien formulará a partir de ellas, o más bien en diálogo con ellas, su acertado análisis del sexo[49], y no sólo el género, como algo construido, no natural y, por tanto, político. Así para J. Butler no sólo el sexo, sino también el cuerpo, será descrito como "práctica cultural" (Burgos, 2008, p.107). Todo ello permitirá abordar, por un lado y de manera necesariamente interrelacional, todo un conjunto de normativas que atraviesan y producen los cuerpos normativos (y que no sólo se restringen al género). Por otro, entender el sexo, y por ende el cuerpo, como *práctica cultural*, implica atender a los contextos sociales en los que dicha práctica cultural es articulada, legitimada, reconocida y bajo que términos. El cuerpo, por ello, dejará de ser visto como "materialidad pura" o una especie de superficie natural situada *afuera del poder*; sobre la que actúa lo social, para ser entendido como un *efecto del poder*. Y para quienes estamos interesadas en la escuela como ese dispositivo de poder-saber que produce sujetos, esta reformulación del cuerpo entendido en su dimensión social, nos permitirá abordar dicha producción también como corporal y sujeta a múltiples normas que legitiman ciertos cuerpos y deslegitiman otros. Si el cuerpo, y por tanto el sexo, son prácticas culturales y efectos del poder, "no hay un acceso a una materialidad pura de la vida corporal que esté separada del lenguaje" (Kirby, 2011, p.85). Y esto, de nuevo, nos permite mirar con ojos críticos a la pedagogía y a los espacios en los que está se produce, pues también las formas de habla y de lenguaje propias de los espacios educativos, son productoras de cuerpos (y de sexos, de sexualidades y de sujetos). Se tratará, por tanto, de ver, por un lado, qué normativas atraviesan dicha producción corporal en el aula y, a su vez, ver qué posibilidades de agencia (qué líneas de fuga) se pueden producir dentro de esos mismos procesos normativos.

Así mismo, la reformulación del sexo y del cuerpo como constructo social nos ha permitido salir del esencialismo en el que, a veces, se veían enclaustradas las luchas identitarias lgbtqi. Pues no se trata tanto de atender a una reivindicación de derechos para unas identidades otras (no heterosexuales), que también, sino de poner el foco en cómo se producen y articulan las identidades y los cuerpos y como dicho proceso, lejos de ser esencialista y unitario, es abierto y está en continuo proceso de (re)articulación. En este sentido, una de las grandes aportaciones de las teorías queer, ha sido entender las

[47] Rich, A. (1986), "Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence" en *Blood, Bread and Poetry.* Selected Prose 1979-1985. New York-London: Norton.

[48] Cito estos nombres sólo como ejemplos de la reformulación que se irá planteando en torno al binomio sexo/género, clave en las teorías feministas, y que se tornará en un profundo debate dentro de los movimientos feministas a partir de su cruce con las teorías queer fundamentalmente en los años 80' y 90'. Dentro de este repensar el binomio sexo/género, y aún siendo consciente de lo delimitador y excluyente que resulta siempre citar algunos nombres (y no citar otros), una aportación fundamental será la de Gayle Rubin. Me refiero aquí artículo de Rubin (1989), "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad" en Vance, C. (comp.), *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina,* Madrid, Revolución.

[49] Sirva como muestra de ello una de las tesis más conocidas de la autora según la cual "el género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza; el género es también el medio discursivo/cultural a través del cual la "naturaleza sexuada" o "un sexo natural" se forma y establece como "prediscursivo", anterior a la cultura" (Butler, 1990, p.7).

identidades desde esa perspectiva antiesencialista anteriormente nombrada, cuestionando la idea hegemónica de las identidades entendidas como estables, fijas y homogéneas, y proponiendo una formulación de la identidad en tanto que proceso performativo, articulatorio, contradictorio, abierto y atravesado por la diferencia. Y es que si algo nos han desvelado también las teorías queer ha sido la normatividad que está presente en cualquier proceso de construcción de las categorías identitarias. Lo que necesariamente ha llevado a que debamos mirar críticamente nuestras propias luchas (feministas, lgbtqi), en tanto que históricamente han estado basadas en una estrategia fuertemente identitaria y, por ello, excluyente y normativizadora en muchos sentidos[50].

La escuela, bajo este prisma del antiesencialismo que las teorías queer nos proponen, puede ser vista, por tanto, como un territorio imprescindible en la producción no sólo del cuerpo y de la identidad sino también del sexo, la sexualidad y el deseo. Y todo ello desvela, a su vez, la heteronormatividad que subyace a ese proceso de producción corporal que acontece en las aulas. Se trata, pues, de desplazar estas aportaciones de la teoría queer al ámbito de lo pedagógico para empezar a articular prácticas que nos sirvan, de una parte, para desvelar la heteronormatividad del aula y, por otra, para que afloren en dicho desvelamiento, prácticas que hagan friccionar y desencajen dicha normalidad.

SOBRE PEDAGOGÍAS QUEER Y EL EXTRAÑAMIENTO DE LO NORMAL

Definir lo queer siempre puede ser un ejercicio peligroso, en el sentido en que todo intento de definición conlleva uno de delimitación y de sujección (pues genera un ámbito exclusivo y excluyente que define un término y cuyos contenidos, los definidos por el término, dejan fuera otros muchos). Puede resultar incluso contraproducente porque puede ir en contra, precisamente, de ese carácter antiesencialista que caracterizaría a las teorías queer. No es, por tanto, la intención de estas líneas el definir qué son unas pedagogías queer a modo de un diccionario de lo queer, sino más bien de reflexionar sobre ciertas prácticas que, atravesadas por teorías y sentires queer, hemos tratado de poner en marcha en ciertos contextos educativos. Dejando claro, de entrada, que estas prácticas van cambiando, van siendo repensadas y nacen, como no podía ser de otra manera, de ciertas necesidades vitales que vamos sintiendo a nuestro paso por las aulas.

Si, tal y como hemos subrayado en distintas ocasiones a lo largo de estas páginas, el aula es un espacio regulador de comportamientos, relaciones, y producción de cuerpos, identidades y sujetos, dicha regulación se debe a que es la norma (y una noción de normalidad muy determinada), la que articula y atraviesa dichos espacios. Y es en torno a dicha normalidad que los cuerpos son llamados al orden y a su disciplinamiento. Esta normalidad tiene muy diferentes matices y dimensiones, que evidentemente no tienen sólo que ver con el género y el sexo, sino con la racialidad, la etnia, la clase social, la edad o el capacitismo (por citar sólo algunas de las normativas que regulan y articulan el espacio

[50] En este cuestionamiento de las políticas identitarias y sus exclusiones, las aportaciones de los feminismos negros, decoloniales y las luchas trans han sido fundamentales.

del aula y los sujetos que en él se producen). Y si, tal y como hemos subrayado, este proceso de regulación y disciplinamiento no es evidente se debe, precisamente, a que con lo que se juega es con una normalidad que es completamente invisibilizada por ser "lo normal" y, por tanto, la que opera con absoluta cotidianeidad a través de múltiples rutinas que se ponen en activo en el día a día del aula. Si, frente a dicha normalidad, lo queer, en una de sus concepciones originarias, hace referencia a *lo raro*, a esas *personas raritas* que no encajan en la norma, las pedagogías queer trabajan, por ello, con hacer que dicha normalidad invisible del aula aflore y lo haga mediante una estrategia continua del *extrañamiento*.

Ya no se trata, pues, de mirar a la diferencia (a las diferentes, a las raras), para señalarlas, para pensar metodologías y pedagogías que trabajen con la diferencia pero que dejen intacta la normalidad sino, por el contrario, hacer que sea la norma la que nos resulte extraña, volverla rara, y obligarnos a repensar esas lógicas del consenso, que diría Rancière, que tenemos tan asumidas e invisibilizadas, precisamente por lo normales que son. Así que permítanme que me arriesgue, aquí sí en cierto ejercicio que puede sonar a definitorio, al señalar que unas pedagogías queer trabajan no en mirar a lo diferente, sino en *volver extraña la norma* para que, precisamente, seamos conscientes de su carácter construido e impositivo. Porque el ejercicio de extrañamiento supone desvelar el proceso de producción normativa que conlleva toda articulación de un consenso social y, a su vez, permite ver que eso que creemos tan sólido y tan incuestionable (por cuanto ha quedado casi naturalizado como una práctica cotidiana más), se pueda volver raro y cuestionable. Y con este extrañamiento, estamos ya subvirtiendo, en cierto modo, todo proceso de normalización, porque nos estamos obligando a mirar a la normalidad operante y preguntarla por qué es así y, sobre todo, por qué no podría ser de otro modo.

Este volver extraña la norma (y la normalidad del aula), implica no sólo cuestionar aquello que tiene que ver con el género, el sexo o la sexualidad, sino que conlleva extrañarnos, también, de muchas otras prácticas que nos atraviesan y que construyen las diferentes posiciones que están presentes en la realidad de las aulas, y que conllevan privilegios y formas de producir saber que, en muchas ocasiones, articulan también nuestra posición como docentes. Por todo ello comenzábamos este texto, como no podía ser de otra manera tratándose de una propuesta en torno a unas pedagogías queer, hablando de incomodidades, de contradicciones y de conflictos. En tanto que la escuela no sólo produce los cuerpos de aquellos sujetos que vienen a ella a aprender sino la de quienes supuestamente vamos a enseñar. Y esa producción corporal es igualmente normativa y se estructura bajo unos parámetros de normalidad que también a nosotras se nos imponen y que regulan nuestro hacer como docentes y producen unos cuerpos legítimos del saber (frente a otros que no lo son).

Me interesa aquí nombrar dos aportaciones que considero claves a la hora de cuestionar el modo en el que opera la producción del cuerpo de las docentes en el aula. Por un lado, bell hooks, quien en un texto ya clásico de las pedagogías radicales y

antirracistas[51], aludía a esa supuesta "falta de cuerpo" que es vista como legítima, y necesaria, para quienes nos dedicamos a la educación, a través de la figura del docente (masculino, blanco, heterosexual), que encarnando la normalidad y la hegemonía del aula, y dicho sea de paso, del saber, parece que no tiene un cuerpo marcado (como sí tenemos quienes somos diferentes a él, por ser mujeres, por ser cuerpos racializados, por ser trans, por no ser heteros, etc.). Dicho *no cuerpo*, y sigo con bell hooks, se hacía evidente en la vestimenta de este profesorado neutral –y masculino- que viste siempre igual, con un atuendo considerado apropiado para su labor de enseñar. Creo que cualquiera que haga algo de memoria en sus largos años de paso por el sistema educativo es capaz de identificar a esos profesores correctamente vestidos y a su concreta manera de vestir, dicho sea de paso, nada más performativo para la producción de la normalidad del cuerpo docente. No han de extrañarnos, por ello, esos códigos de vestimenta que están presentes en la mayoría de espacios educativos formales y que, si bien dirigidos a menudo al alumnado, también lo están al profesorado, a quienes de maneras más o menos explícitas también se nos dice cómo debemos ir vestidas y, sobre todo, cómo no debemos ir. Pues bien, volviendo a nuestro entendimiento de la pedagogía en tanto que *aparato de producción corporal* (flores, 2013, p.53), cómo no reconocer, repito, esos códigos y normas de vestimenta como parte del proceso performativo que produce cuerpos en el aula, y que he aquí lo perverso del asunto, lo hace a través de un intento de descorporeizar al sujeto que está produciendo.

En la misma línea, val flores hablará de la apropiación de la figura de la maestra desde unos cuerpos marcadamente como lesbianos (con una pluma de masculinidad visible), y la movilización que dichos cuerpos también suponen en ese espacio de negociación del cuerpo que es el aula. Así, la autora aludirá a la profesora marimacho, la camionera, la machorra[52], como cuerpos que también friccionan esa normalidad del cuerpo docente con la que somos interpelados a actuar y (con)formarnos. Y aquí permítanme que haga un añadido e incluya, entre otros, a aquellos cuerpos *femme* que mostrando también su pluma femenina son vistas como provocadoras y como corruptoras de la moralidad del no cuerpo del aula. Como cuerpos, en definitiva, no ajustables a esos señores docentes de pantalón de pana y chaqueta tweed de los que nos hablará bell hooks, o como disidentes de esas maestras con bata blanca cuyo cuerpo queda completamente descorporeizado (e invisibilizado) por la vestimenta aséptica que una maestra ha de llevar.

Si a todo ello le sumamos que dichos cuerpos se relacionan dentro de unas estructuras jerárquicas y de poder, que otorgan posiciones a veces estancas y bastante difíciles de movilizar por todo un sistema que se basa en dichas posiciones (y que tiene

[51] Me refiero aquí a hooks, b. (1994), *Teaching to transgress. Education as the Practice of Freedom*, New York-London: Routledge.

[52] Véase, entre otros, su texto de (2009), "Estéticas disonantes. Tráfico de masculinidades entre maestra y alumna en el aula", disponible en http://escritoshereticos.blogspot.com/2009/12/esteticas-disonantes-trafico-de.html (consultado el 02/10/2018)

que ver, entre otros, con quien está en legitimidad de tomar la palabra y de transmitir saber, de evaluar, de regular las rutinas del aula etc.), unas pedagogías queer, en cuanto intencionadas en su labor de volver extraña la normalidad del aula, necesariamente han de mirar, también, a dichas estructuras jerárquicas de poder-saber que nos producen a unas y otras como sujetos en el aula. Por todo ello, las pedagogías queer implican, también, el cuestionamiento de la jerarquía y, con ello, de nociones como las de autoridad (aún siendo conscientes que no todos los cuerpos docentes tienen, ni mucho menos, la misma legitimidad ni en el saber ni respecto a la autoridad) o las llamadas al orden, y a la hiperproductividad, ese continuo hacer que ha de estar presente en el funcionamiento normal de un aula y que se relaciona con cuestiones como la mercantilización del saber y la producción de sujetos dentro de sociedades mercantilizadas e hiperproductivas a las que el sistema educativo contribuye enormemente con su buen hacer. Y pensando ya en maneras concretas en las que poner en marcha esas posibles líneas de fuga que contribuyan a desestabilizar y subvertir la normalidad del aula, me gustaría apuntar a tres que me parecen fundamentales por cuanto son pilares en esa producción corporal que acontece en los procesos pedagógicos. Estas tres líneas apuntarían a lo que podríamos llamar como: políticas del nombrar, políticas del imaginar, y políticas del movimiento. Teniendo en cuenta, en todas ellas, esa noción de *la política* que recuperamos de Rancière y que alude a las lógicas del disenso y de la (re)configuración de los paisajes de lo visible, y lo vivible.

POLÍTICAS DEL NOMBRAR

Por políticas del nombrar incluiríamos todo aquello que tiene que ver con el lenguaje y con su producción de realidad, y que acontece en el espacio del aula, no sólo en cuanto a qué contamos y cómo lo contamos sino bajo que formas específicas de habla (y lenguaje) se producen y articulan esas formas de contar/de contarnos. Situadas como estamos desde unas pedagogías queer, parece claro remitir a la función performativa del lenguaje que, en su decir, produce realidad[53]. Así pues, cuando en línea con Rancière y Mouffe estamos aludiendo al espacio del aula como a un espacio político y policial, a la vez que un espacio para la política, debemos darnos cuenta de que esta dimensión de lo político alude, así mismo, a la performatividad del lenguaje. Pues en el aula decimos, hablamos, y lo hacemos bajo formas de habla muy concretas que producen, a su vez, determinadas realidades que quedan articuladas y delimitadas bajo esas formas del lenguaje que estamos enseñando.

Aludir, además, a la performatividad del lenguaje que acontece en el aula implica, así mismo, mirar hacia la producción de subjetividades e identidades que se producen en ese decir y en cómo decimos. Me interesa, por ello, recuperar la producción del sujeto en términos lingüísticos de la que hablan autoras como J. Butler. Y es que si el sujeto, para existir, ha de hacerlo en el lenguaje (y en marcos simbólicos que no dejan de ser

[53] Remito aquí al ya citado trabajo de Austin sobre la performatividad del lenguaje: Austin, *op.cit.*

discursivos), este existir conlleva siempre un ejercicio de sujección[54]. Pues para ser, para existir como sujeto y nombrarnos como yo en el lenguaje, lo hacemos bajo unas formas y categorías lingüísticas que hemos heredado, que acarrean su propia historia y que, evidentemente, nos enmarcan como sujetos dentro de las normas lingüísticas que, a la vez que nos dan existencia, nos constriñen a esas mismas normas que nos están produciendo. En conclusión, para ser sujetos, para ser reconocidos y nombrados como sujetos, necesitamos nombrarnos y construirnos en el lenguaje, discursivamente, en un lenguaje normativo que es compartido con otros, un lenguaje que nos "precede y nos excede"; sólo conformándonos en el lenguaje de las normas sociales alcanzaremos legibilidad cultural, es decir, reconocimiento como sujetos. Bajo esta óptica el sujeto debe considerarse "una categoría lingüística, (...) una estructura en formación" (Butler, 1997, p.10), y esta categoría ha sido previamente establecida en el lenguaje de lo normativo. Necesitamos formarnos en el lenguaje de la norma pues es dicho lenguaje el que nos produce como sujetos. Sólo mediante la categoría normativa, definida colectivamente, podemos tener inteligibilidad cultural, nombrarnos como sujeto y, por tanto, ser reconocidos como tales.

Esta comprensión de la producción del sujeto en términos lingüísticos podría ser considerada profundamente determinista, pero he aquí una de las grandes aportaciones de la teoría butleriana (y de las teorías queer en general a la hora de abordar las articulaciones identitarias), y es que si bien el sujeto se (con)forma en el lenguaje, en categorías normativas que le exceden y le normalizan para existir, es a su vez en este lenguaje donde radica la posibilidad de desestabilización de la propia categoría normativa que nos está dando existencia. Recuperamos, por ello, la noción de *agencia* que surge para Butler en el proceso performativo de producción de la subjetividad. El sujeto, si bien es producido como categoría lingüística y discursiva, en los términos explicados anteriormente, no queda determinado por la categoría lingüística, es decir, por el lenguaje de la norma que lo produce. Lo interesante del proceso performativo que Butler plantea es que en la repetición y citación performativa que produce al sujeto (y diríamos, en la citación en ese lenguaje normativo que nos da existencia), siempre hay lugar para el desplazamiento, pues la repetición nunca es siempre la misma. Y es precisamente en esa repetición de la categoría lingüística que nos da la existencia donde puede producirse, precisamente, su desestabilización. Por eso "los sujetos están constituidos en el lenguaje, pero el lenguaje es también el lugar de su desestabilización" (citado por Soley-Beltrán 2009, p.47). Y es esta tensión entre citación normativa y subversión a la que remite la noción de *agencia* como esa capacidad que, aún emergiendo de lo normativo, implica la capacidad de acción para transformar o subvertir las normas que nos producen como sujetos legítimos en el lenguaje. La *agencia* refiere, por tanto, a la capacidad de acción del sujeto derivada, sin embargo, de su sujeción, de su articulación en el lenguaje de la

[54] Sobre la compleja relación entre sujeto y sujección lingüística planteada por Butler recomiendo especialmente: Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*, Stanford: Stanford University Press.

norma. Por ello, si el sujeto emerge como *reiteración* de normas, a su vez, es en esta misma reiteración, en el proceso performativo en el que repetimos, asumimos e interpretamos las normas que nos van (con)formando como sujetos, cuando tenemos la capacidad de acción para desplazar esas mismas normas que nos han determinado y "delimitado" como sujetos.

Lo que me interesa aquí es desplazar todo esto al espacio del aula. Pues si en este espacio es donde se nos enseña a hablar, a escribir, a nombrarnos como sujetos y a nombrar a las otras, es decir, donde aprendemos las categorías sociales y cómo funcionan, y nos vamos articulando conforme a ellas, este espacio ha de ser visto como un territorio de negociación constante en el que lo que está en juego es la reiteración de las normas lingüísticas de las que venimos hablando, pero, también, su posible subversión. Así pues, situarnos desde unas pedagogías queer conlleva mirar hacia el aula como un espacio de producción de formas legítimas de lenguaje (y de habla), que en su decir produce y reconoce a los sujetos que existimos y emergemos en dichos espacios. Y en este sentido pueden ser vistos los ejercicios cotidianos de regulación del habla, de toma de la palabra, de gestión del silencio, de escritura, como actos performativos que producen unos sujetos y unos cuerpos que hablan y que, en ese hablar, existen. Pero también, y esto es lo interesante si pensamos el aula en los términos de *la política* planteados por Rancière, como un espacio en el que al citar la norma –lingüística, discursiva- esta puede ser desplazada y desubicada, puede volverse extraña y transformarse. Y es este posible ejercicio de transformación y subversión el que me interesa rescatar a la hora de referirme a unas pedagogías queer que atiendan a las políticas del nombrar.

Así, una de las estrategias que desde las disidencias queer más hemos utilizado para hacer derivar las categorías normativas hacia otros horizontes transformadores ha sido la de la *reapropiación.* Por tanto, atender a las políticas del nombrar implica atender a las posibilidades que desde estas políticas se pueden abrir desde la *reapropiación*, y teniendo en cuenta la dimensión performativa del lenguaje en esa doble acepción de repetición y subversión. Y es que, si los términos y categorías en las que somos nombrados son susceptibles de ser transformados y podemos reapropiarnos de ellos para transformar su historia y su genealogía normativa, por qué no hacer este mismo ejercicio con todos los contenidos que están siendo reproducidos y legitimados a diario en el lenguaje del aula. Y vayamos más allá en cuanto a la corporalidad de este lenguaje, pues si a la vez que en el aula enseñamos a hablar y a guardar silencio, a la vez que aprendemos a regular nuestra voz conforme a unos tonos legítimos del habla, y a la vez que aprendemos que términos pueden nombrarnos y cuáles nos excluyen, unas pedagogías queer invitan a que este pueda también ser un ejercicio de transformación social. Pues aprender a hablar conlleva, también, la posibilidad de deconstruir el habla para apropiarnos de ella desde nuestras rarezas. Pensemos, por ello, en qué podemos hacer desde estas políticas de la *reapropiación* del nombrar con los contenidos que

damos, con el lenguaje legítimo en el que se transmiten esos contenidos, y con todas esas categorías que están en juego cada día en el espacio del aula.

Hablar, además, de unas políticas del nombrar y de las posibles desviaciones del habla desde unas pedagogías queer conllevan, en un espacio como el educativo, mirar hacia un elemento incómodo, pero continuamente presente en las aulas como es el de la injuria. La injuria, como acertadamente señala Didier Eribon en su lúcido texto "El choque de la injuria", es "una agresión verbal que deja huella en la conciencia" (ERIBON, 2000: 29). Pensemos, ahora, en ese espacio del aula y en la cotidianeidad de insultos e injurias que son dichas, y escuchadas, a diario en ella. En como dichas palabras son lanzadas para producir a otro como abyecto, para situarnos en un lugar en el mundo que no hemos elegido y desde el que, sin embargo, se nos interpela como sujetos (la marimacho, la tortillera, la camionera...). Pensemos en como la injuria, lanzada siempre por un otro en una posición de poder para nombrarnos y darnos existencia como sujetos abyectos, nos recuerda que es ese otro quien tiene el poder de definirnos, y de decirnos quiénes y cómo somos, en relación con su legitimidad de la normalidad. Pues el insulto, si algo nos dice, es que somos las raras, las no normales, las que no encajamos en ese lenguaje que tiene para nosotras ciertos términos que nos marcan como lo abyecto. Y ahora pensemos en como desde lo queer hemos hecho todo un ejercicio político de (re)apropiación de dichas injurias, cómo las hemos ocupado para resignificarlas y llenarlas de potencialidad transformadora, cómo nos hemos situado en ellas desde la interpelación del otro, pero haciendo un uso propio que ha dado la vuelta a lo que ese otro nos estaba diciendo con su insulto. Por eso, también, me pregunto casi como una inquietud cotidiana, cómo trabajar desde esas políticas del nombrar situadas desde lo queer con esas injurias que atraviesan cada día el aula y que nos construyen como sujetos ilegítimos frente a otro normal, legítimo y poseedor del lenguaje. Y aquí el reto está en pensar, colectivamente y desde las injuriadas, desde esos sujetos abyectos que se nos ha dicho que somos, en cómo poder transformar, también, el lenguaje de la injuria en un lenguaje legítimo de existencia y empoderamiento. Pues tal y como nos recuerda Eribon, "la injuria me dice lo que soy en la misma medida en que me hace ser lo que soy" (Eribon, 2000, p.31), y quizás nuestra posibilidad de emanciparnos de la norma reguladora esté en ser lo que somos desde la transformación de ese lenguaje que a la vez que nos hiere nos dio existencia. Por eso, y he aquí una vez más la incomodidad de trabajar desde lo queer, nuestra táctica, como guerrilla e infiltración, no sea la de desechar esos lenguajes, normativos e injuriosos, sino hacerlos nuestros. Y nuestra única posibilidad de hacerlo es desde una colectividad *rara* que se apropie de la normalidad del aula y su habla.

POLÍTICAS DEL IMAGINAR

Respecto a las políticas del imaginar, me gustaría recuperar varias cuestiones que encuentro imprescindibles a la hora de plantear la importancia de trabajar con los imaginarios en el espacio del aula. Éstas son las relativas a la imaginación como una herramienta política de transformación social, a la relación entre imagen-imaginario y

producción de subjetividad, a la capacidad de acción de las imágenes, y a las ficciones visuales como narrativas con potencialidad para irrumpir y transformar los paisajes de lo real. Pensemos, de entrada, en la cantidad de imágenes que están presentes de muy diferentes maneras en el espacio del aula y que forman parte de su cotidianeidad. Y pensemos en ellas como una fuente constante de narrativas visuales que nos ofrecen modelos posibles de identificación o desidentificación. La potencialidad del trabajo con las imágenes desde unas pedagogías queer se sitúa, en primer lugar, en esta relación entre las imágenes, la configuración de los imaginarios dominantes y como éstos se nos ofrecen como modelos de identificación posible para articular nuestra propia identidad. Por ello, si recuperamos todo lo dicho anteriormente en relación al espacio del aula como un espacio político en el que se articula nuestra identidad, es fundamental atender al trabajo con las imágenes en cuanto narrativas en esta articulación identitaria.

Si tal y como hemos señalado en apartados anteriores, la formulación de la identidad desde una perspectiva antiesencialista atiende a ésta como un proceso articulatorio respecto a ciertos modelos disponibles de identidad, o como un proceso performativo de citación y repetición, es innegable la capacidad de los imaginarios en cuanto a ofrecernos estos posibles modelos conforme a los cuales vamos articulando nuestra propia identidad y la de los demás. Veo por ello imprescindible trabajar en el aula con estos imaginarios con el objetivo, no sólo de analizarlos críticamente desde una perspectiva feminista y queer, sino también para (re)apropiarnos de ellos y transformar el espacio del aula en un espacio para generar nuevas ficciones visuales que irrumpan en los imaginarios dominantes y que puedan así ofrecernos modelos contrahegemónicos de cuerpos, sujetos e identidades. Así, si parece claro desde la perspectiva performativa la necesidad de existir en el lenguaje, poder nombrarnos, para poder existir como sujetos y ser reconocidos como tales. Esta existencia también requiere de una existencia visual, es decir, que para poder existir como sujetos posibles (y legítimos) necesitamos vernos en imágenes que nos dan, precisamente, esa existencia. Así, la imagen se nos ofrece con una potencialidad política tremenda a la hora de poder trabajar en el aula con la reconfiguración de los imaginarios dominantes desde las disidencias queer (entre otras). Para entender esta potencialidad, es fundamental remitir a diferentes cuestiones en relación con las imágenes, con las ficciones visuales y con la imaginación como herramienta clave a la hora de transformar las narrativas hegemónicas que atraviesan nuestra cotidianeidad.

En primer lugar, me interesa, por ello, abordar la noción de capacidad de acción de las imágenes. Y es que, desde este estatus de las imágenes en cuanto a su capacidad de acción, podemos entender el territorio de la producción visual en sentido amplio (desde las artes visuales a los mass media o las redes sociales) como un "espacio donde es posible generar una política de la interferencia, de la polémica, del disenso" (Martínez-Collado, 2012, p.73). Si a ello le añadimos que el campo de la representación es aquel en el que "nos reconocemos; reconocemos nuestras sexualidades, nuestro género, nuestra clase, y nuestras identidades racializadas mediante este juego de palabras, imágenes,

prácticas, gestos, discursos que componen el campo de la representación" (Pollock, 2007, p.26), y que la intención de unas pedagogías queer es, justamente, abrir líneas de fuga en los paisajes de lo social y, por tanto, en su visualidad, con la intención de generar esas políticas del disenso de las que hablaba Ranciére, el trabajo con las imágenes se hace fundamental. En este sentido, y tal y como señala C. Mouffe, las prácticas culturales, y en una cultura eminente visual como es la nuestra queda claro el paradigmático papel que juegan las imágenes en dicha cultura, desempeñan un papel decisivo en la lucha hegemónica (Mouffe, 2007, p.60). Y la capacidad de acción de las imágenes radica, precisamente, en su "uso performativo" (Fernández Polanco, 2012), puesto que más allá de representar, éstas producen lo real e intervienen, con su accionar, en lo real mismo.

Así mismo, asumir la capacidad de acción de las imágenes para trastocar los imaginarios dominantes y, con ello, las ficciones que articulan nuestra realidad y sus paisajes de lo visible, implica recuperar la imaginación como una herramienta clave en nuestras luchas políticas por la emancipación social. Lejos, por ello, de pensar en el territorio de la fantasía y de la ficción como una esfera separada de lo real, nos interesa pensar en las relaciones entre realidad y ficción y en la imaginación como esa herramienta política que nos permite, desde los territorios de la ficción, ir abriendo brechas en las fronteras de lo real. Así, J. Butler recuperará la fantasía como un elemento indispensable para (re)articular lo real y, por tanto, como una "parte de la articulación de lo posible: nos lleva más allá de lo que es meramente actual o presente hacia el reino de la posibilidad" (Butler, 2004, p.28). Lo interesante aquí, por ello, es no pensar en la fantasía, y en esos territorios de la imaginación, como lo opuesto a lo real, sino como aquello que actúa como exterior constitutivo de lo real y hace que sus fronteras se vayan rearticulando y desplazando. Dentro de esta reformulación de las relaciones entre realidad y ficción, podemos considerar lo real como aquella configuración posible que alcanza su legitimidad de realidad a través de un consenso social, pero dicha legitimidad oculta su "carácter ficcional". Así, la ficción ejerce su exterioridad constitutiva redefiniendo el paisaje de lo real, mientras que "lo real es siempre el objeto de una ficción, es decir, de una construcción del espacio en el que se anudan lo visible, lo decible y lo factible" (Ranciére, 2010, p.78).

Si volvemos al espacio del aula como un espacio en el que trabajar con las ficciones y las narrativas visuales, y como un territorio en el que aprendemos, precisamente, esas configuraciones *legítimas* de lo real, es indispensable trabajar con la imaginación como esa herramienta que, de manera colectiva, puede permitirnos redefinir esos territorios de lo real a través de la invención de nuevas ficciones. El trabajo con las imágenes nos permite, precisamente, esta invención y reinvención constante de lo real mismo y de la aparición, en su territorio, de nuevas ficciones contrahegemónicas que cobran existencia en el espacio del aula. Para ello es interesante recuperar estrategias relacionadas con la *reapropiación*, como rescatábamos también con las políticas del nombrar, que logren ocupar, desde los archivos dominantes, las imágenes que se nos ofrecen y convertirlas en *otras*. Por ello, una parte que considero fundamental en estas

políticas del imaginar consistiría en el trabajo con las imágenes que ya existen para desplazarlas y subvertirlas desde esas estrategias que nos ofrece la *reapropiación.* Y es que al igual que los términos lingüísticos cargan con una historia que los precede y los excede y, sin embargo, dicha historia no impide que podamos apropiarnos de ellos y volverlos en contra de su propia historia normativa, también las imágenes, como *citaciones performativas* que son van acompañadas de una historia (de toda una cadena de imágenes que les da sentido, lo que llamaríamos archivo), y que sin embargo no impide que puedan ser ocupadas por otros sujetos que las vuelvan *otras* y que interrumpan esa cadena de citacionalidad visual a la que pertenecen.

A su vez, otra de las estrategias que considero imprescindibles en estas políticas del imaginar consistiría en el trabajo con la autoimagen y el *do it yourself* (DIY) como una práctica política orientada a la producción visual de subjetividades e identidades contrahegemónicas. En relación con ello me gustaría citar un ejemplo, del colectivo de artistas *Werker Magazine*, que puede servirnos para ilustrar ese trabajo con las políticas del imaginar que desde unas pedagogías queer puede proponerse. El proyecto *Werker Magazine* es puesto en marcha por los artistas Marc Roig Blesa y Rogier Delfos aunque llevado a cabo en colaboración, en sus diferentes números, con una multiciplidad de colectivos. Si bien el proyecto no aborda específicamente el cuestionamiento de normativas de género/sexo/sexualidad en relación a la producción visual del sujeto (aunque sí estarán presentes en algunas de las problemáticas en torno a la representación del trabajo que aborda el proyecto) me interesa rescatarlo aquí por cuanto supone en relación a muchas de las cuestiones que hemos venido planteando con las políticas del imaginar y sus posibilidades desde unas pedagogías queer.

En este proyecto los artistas, tomando como punto de partida la fotografía clásica obrera dentro de la tradición occidental y eurocéntrica, se proponen revisitarla pero desde las condiciones actuales en las que se desarrolla ahora el trabajo (globalización, deslocalización, precarización, flexibilidad, erosión de los espacios/tiempos clásicos del trabajo, incorporación de nuevos trabajos que antes no entraban en la noción clásica de trabajo, etc.); para ello abrirán diferentes procesos, en colaboración con otros colectivos y agentes. Basándose en metodologías como la autorrepresentación, la autopublicación y los procesos colectivos de producción fotográfica el objetivo es ir generando nuevas imágenes de los sujetos "obreros" hoy y del trabajo, que hablen desde el contexto actual y que doten de visibilidad e imagen a las/os trabajadores actuales desde sus condiciones específicas de producción. El proyecto es un proceso de trabajo a largo plazo que se va materializando en diferentes soportes estructurados en torno a temáticas concretas, con el objetivo de ir creando colectivamente esas nuevas imágenes en torno al trabajo y a los sujetos obreros (trabajo doméstico, trabajo invisible, trabajo cultural, etc.). Algunos de estos soportes irán desde la producción de magazines a talleres, fanzines, posters, exposiciones y la puesta en marcha de escuelas populares de fotografía. El acercamiento, además, a la fotografía clásica dentro de la tradición occidental no será desde una posición nostálgica, sino con la intención de apropiarse de muchas de las metodologías

que en aquellos inicios se desarrollaron y traerlas a los contextos actuales de producción del trabajo. Una de las cuestiones por ello más interesantes del trabajo desarrollado dentro de Werker Magazine será que aborda la representación del sujeto obrero en la actualidad, lanzando una pregunta a la que contestar con imágenes: ¿quiénes son ahora sujetos de la clase trabajadora? Todo ello llevará a múltiples cruces con otras categorías en la articulación de esas nuevas imágenes (de género, de sexo, de origen étnico, de racialidad, entre otras). De entre los distintos números y materializaciones que el proyecto ha ido teniendo a lo largo de estos últimos años, me gustaría rescatar uno de los últimos números *Werker Magazine nº 10,* "Community Darkroom", desarrollado a lo largo del año 2015 en diferentes lugares, uno de ellos en Móstoles, un barrio de la periferia de Madrid (España) y enmarcado dentro de la programación educativa y expositiva del Centro de Arte 2 de Mayo[55].

En este número se llevó a cabo un proceso colaborativo con diferentes colectivos ubicados en Móstoles (el colectivo de educación popular "Rompe el círculo", las madres del AMPA del Colegio Beato Simón de Rojas, el colectivo en defensa de la educación pública CIDESPU, estudiantes del UFIL Pablo Neruda y un grupo de fotografía del Centro Cultural Villa de Móstoles) para la producción de imágenes, entre otras, del trabajo "invisible". De entre todas estas colaboraciones me interesaría destacar aquella que más ligada estuvo a un espacio educativo formal, que fue la realizada en colaboración con el alumnado del UFIL[56] Pablo Neruda. El Centro de Arte 2 de mayo, como parte del trabajo educativo que realizan con el entrono en el que se ubica el centro, lleva a cabo un trabajo a largo plazo con el alumnado y el profesorado de este centro educativo ubicado en el mismo barrio de Móstoles. Dentro de esta colaboración a largo plazo se han realizado múltiples proyectos y talleres, y es en esta línea de trabajo entre el centro de arte y el centro educativo donde se enmarcó el proyecto propuesto por *Werker Magazine* para realizar con el alumnado. Así, la propuesta consistió en abrir un proceso de trabajo visual denominado "Cámara del joven trabajador/a" en el que se fueron generando imágenes del trabajo de las y los jóvenes estudiantes del centro Pablo Neruda, a quienes se les dio una cámara fotográfica desechable para que realizasen sus propias fotografías de todo el trabajo cotidiano que realizaban en su día a día, con el objetivo de articular "narrativas en las que se produzcan nuevos imaginarios en donde se hagan visibles las condiciones de este trabajo casi siempre precario"[57]. El proyecto, como suele ser habitual en otros procesos de trabajo de *Werker Magazine* ha sido desarrollado por los artistas en otros lugares además de en Móstoles y en colaboración con otras instituciones, pero siempre teniendo en común este eje de la autorrepresentación y el trabajo con jóvenes. Todo el proceso se materializó en una exposición en el Ca2M que tomó la forma de "una escuela

[55] http://ca2m.org/es/historico/item/2360-werker10 (consultado 28/09/2018)
[56] Los UFIL son unidades de formación e inserción laboral donde el alumnado, normalmente en situación de exclusión del sistema educativo formal, aprende una profesión dentro de ciertos itinerarios de inserción laboral. Por ello en los UFIL se hacen especialmente presentes esas relaciones entre escuela, trabajo y productividad que hemos nombrado en distintas ocasiones a lo largo de este texto.
[57] Texto en folleto de sala que acompaña a la exposición en el CA2M, p.2.

de fotografía y lugar de encuentro en torno a la cuestión de la imagen del trabajo y la activación de procesos de autorrepresentación"[58].

Lo que me interesa particularmente de este proyecto es, por un lado, que supone un proceso abierto de trabajo entre una institución artística, un colectivo de artistas, y una institución educativa y su alumnado, para trabajar de manera colaborativo en torno a la producción de archivos visuales desde una perspectiva crítica (en este caso en relación con la fotografía del trabajo y la clase obrera). En este sentido creo que son especialmente destacables las posibilidades que un proyecto así abre para repensar, por un lado, las relaciones entre los centros educativos y su contexto, y, sobre todo, para pensar el espacio del aula como un espacio en el que trabajar con la imaginación y la producción visual con herramientas low cost y estrategias como las que veníamos nombrando vinculadas a las prácticas *do it your self* y la autorrepresentación. Así, si recuperamos esas políticas del imaginar de las que venimos hablando, y lo hacemos desde unas pedagogías queer que se planteen la producción de narrativas visuales contrahegemónicas, y que lo hagan desde prácticas de trabajo colectivas, podemos considerar el proyecto de *Werker Magazine* como una de esas líneas de fuga abiertas o infiltraciones radicales en los espacios educativos que aborda la representación de "estas nuevas formas de trabajo que son en la mayoría de las ocasiones invisibles, están desposeídas de imágenes y carecen de representaciones en el espacio público"[59]. Y es aquí, en esta producción colectiva de un archivo visual hasta entonces inexistente, y vinculado en esta ocasión al imaginario del trabajo, donde radica el potencial político y de transformación social de un proyecto como *Werker Magazine*, en tanto que aborda de manera específica esas relaciones entre producción de subjetividad-imagen y visibilidad, al centrar su reflexión en la necesidad de generar imaginarios colectivos, en este caso desde la autorrepresentación, que hagan visible (que doten de existencia) a los nuevos sujetos en relación con el trabajo. Si a ello le sumamos que el trabajo se ubica en un diálogo entre la escuela y sus afueras, creo que todo ello nos puede dar una pista de hacia dónde pueden apuntar unas pedagogías queer orientadas a las políticas del imaginar.

[58] Texto en folleto de sala que acompaña a la exposición en el CA2M, p.1.
[59] Ibíd.



Imagen 1. Vista de la exposición en el Ca2M, 2015.

POLÍTICAS DEL MOVIMIENTO

Por último, abordar estrategias desde unas pedagogías queer en relación a las políticas del movimiento aludiría al trabajo con todo aquello que tiene que ver con la regulación y el disciplinamiento de los cuerpos en los espacios educativos. Si la pedagogía, como señalábamos en páginas anteriores, se caracteriza por ser un "aparato de producción corporal", y la escuela, como dispositivo arquitectónico, está pensada para ciertos cuerpos y para que éstos se relacionen dentro de unas maneras muy concretas en dicho espacio corporal, parece evidente que una de las mayores regulaciones y normalizaciones que acontece en los espacios escolares tiene que ver con educar a los cuerpos tanto espacial como temporalmente. Así, todas las rutinas escolares están enfocadas a dicha regulación en cuanto a los horarios, las posturas adecuadas para sentarse, para escuchar, para hablar, el propio mobiliario de las aulas y, de manera general, la propia arquitectura de los espacios educativos. Por ello, el cómo nos movemos en dichos espacios, el cuándo lo hacemos, la organización de las clases y el tránsito dentro de los distintos espacios que conforman una escuela o un centro educativo, atiende a estas políticas corporales que estamos señalando.

Lo interesante, y a su vez complejo, es entender que dichas políticas corporales, en su regulación y disciplinamiento, no sólo están educando a los cuerpos, sino que están produciendo esos cuerpos como cuerpos legítimos, correctos y funcionales, como cuerpos escolares (y docentes) que quedan articulados debido a esas mismas rutinas que les están

normalizando. En este sentido creo que es imprescindible aludir a las relaciones entre arquitectura y producción corporal para entender esa dimensión productiva que la escuela tiene como dispositivo arquitectónico. Pensar, por ello, en unas pedagogías queer implica, también, trastocar, desubicar y enrarecer estas políticas del movimiento y la propia arquitectura escolar a través de diversas prácticas desde el trabajo con el cuerpo y el espacio. Si J. Halberstam[60] señaló hace tiempo que la heteronormatividad funciona también como reguladora del espacio y del tiempo, y que quienes nos situamos en sus márgenes tenemos una vivencia distinta tanto espacial como temporalmente, se trata, por ello, de (re)apropiarnos de dichos espacios y tiempos normativos para que devengan otros. Y esta (re)apropiación evidencia que los espacios "de hecho, no existen, sino que son creados a partir de la intencionalidad con la que sean tratados. Esa intención puede ser contraria a su uso o creación original" (García, 2003). Podemos, así, revertir esos usos normativos para los que fueron creados dichos espacios y transformarlos en otros.

Hace unos años tuve la oportunidad de poner en marcha un proyecto, dentro del colectivo artístico al que pertenezco, en el que precisamente trabajamos en las disrupciones de estas normatividades espacio-corporales a través de un proceso de trabajo con la performance y la acción. *Espacio acción! Un proyecto performativo en torno a la educación*[61] fue un proyecto desarrollado dentro de la Convocatoria "Práctica artística y colaborativa e investigación 2014" del Centro Comarcal de Humanidades Cardenal Gonzaga Sierra Norte, situado en la sierra de Madrid, y abordaba la investigación, a través de la performance, de las relaciones entre cuerpo-escuela y las distintas normativas que articulan esta relación. Para ello abrimos un proceso de trabajo de acción/construcción/ocupación en la sala de exposiciones del Centro Comarcal de Humanidades Sierra Norte (La Cabrera, Madrid), desde y con los cuerpos, jugando con el desplazamiento de todo el mobiliario de un aula escolar, cedido por uno de los colegios de la zona y su transformación mediante diferentes activaciones en colaboración con diversos colectivos y agentes de la Sierra Norte, muchos de ellos vinculados a la educación y a distintas prácticas artísticas. Con este desplazamiento espacial, de traslado de un aula a un espacio expositivo, en el que realizamos una instalación con todo el mobiliario, se buscaba, precisamente, desubicar dicho mobiliario al trasladarlo a un espacio impropio (en este caso un centro de arte), para trabajar a través de esta deslocalización en todas las posibilidades que dicho desplazamiento podía ofrecernos en el trabajo con el cuerpo. Por otro, el proceso de trabajo colaborativo con los distintos agentes que participaron consistía en ir transformando dicho espacio, a través de diferentes activaciones, en las que, trabajando con partituras de acción propuestas colectivamente, intentábamos subvertir los códigos corporales y comportamentales a los

[60] Me refiero aquí a su obra: Halberstam, J. (2005). *In a queer time & place: transgender bodies, subcultural lives*. New York: New York University Press.

[61] La información relativa al proyecto y su desarrollo puede consultarse en el blog: https://espacioaccion.wordpress.com así como en nuestra página web: http://colektivof.com/2014/08/24/espacio-accion/

que el mobiliario y la disposición del mismo nos enfrentaba. Así, cada semana, el espacio iba transformándose a partir de la acción con el cuerpo que era puesta en marcha en cada una de las activaciones, por lo que ese lugar que originariamente provenía de un aula, y que mantenía su carácter normativo (al que se le sumaban nuevas normas por situarse en otro espacio expositivo también atravesado por ellas), se iba convirtiendo en un espacio distinto, y enrarecido, tanto por el mobiliario como por su constante transformación, gracias a los cuerpos que habitaban transitoriamente dicho espacio.

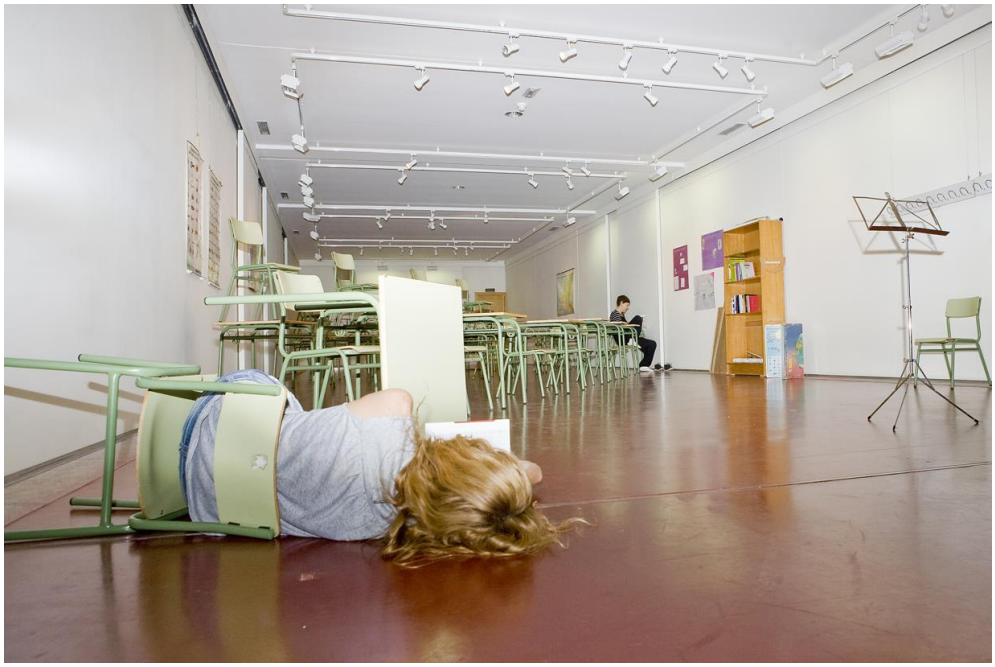


Imagen 2. Acción inauguración *Espacio Acción!* 2014. Colektivof.

Así mismo, en cada una de las activaciones, y a través de los diálogos corporales que se establecían en el proceso de trabajo, emergía, por un lado, la memoria corporal ligada a la normatividad y disciplinamiento que cada una de nosotras cargaba en sus cuerpos al enfrentarse de nuevo a un espacio escolar, que aún desplazado mantenía su carácter por la disposición y el mobiliario, y a su vez y a través de la acción con el cuerpo, había una clara intencionalidad de subvertir dicho carácter normativo y trabajar en las posibilidades que se abrían de reapropiación y fuga. Por ello, cada día el espacio mostraba esas relaciones complejas entre norma y subversión, a la vez que las activaciones corporales permitían la no estabilidad del espacio y su constante transformación.



Imagen 2. Fotograma de vídeo de una de las activaciones.
Espacio Acción! 2014. Colektivof

Si recupero este proyecto y su memoria visual y narrativa es, precisamente, porque mostraba por un lado como el mobiliario escolar está articulado para producir unos cuerpos muy concretos (que son los que se adaptan a él por el propio disciplinamiento que dicho mobiliario impone). A su vez, el desplazamiento de este mobiliario a otro espacio mostraba esas relaciones entre sujección y subversión de las que hemos venido hablando a lo largo de este texto, y de la capacidad de acción colectiva en cuanto a apropiarnos y transformar esos usos originarios, ya sean espaciales, arquitectónicos, visuales o lingüísticos, en otros que desconfiguren y rearticulen la producción de otros cuerpos y otras relaciones para las que dichos usos no estaban inicialmente pensados.

CONCLUSIONES. O INTENTOS DE SUBVERTIR EN-DESDE EL CONFLICTO

Tal y como señalé al inicio de este texto, su propia escritura e intencionalidad es difícilmente encajable dentro de un estudio típico de las ciencias sociales que pueda cerrarse con unas conclusiones. Como nombré en esas primeras páginas, este texto pretendía, más bien, generar reflexión en torno a las posibilidades que pueden abrirse al infiltrar en los espacios educativos unas pedagogías queer, a la vez que a recuperar ciertas prácticas y estrategias que, de manera colectiva, hemos ido poniendo en marcha a lo largo de estos años en el diálogo entre la escuela y nuestra propia posición conflictiva en ella. Situarse en estos conflictos y sus incomodidades, como docentes, como activistas, como artistas y, sobre todo, como lesbianas y feministas, hace difícil que podamos resumir lo vivido en función de unas conclusiones que estabilicen nuestras experiencias, a menudo insertas en marcos normativos y dentro de ciertas violencias a las que respondemos con

nuestras propias estrategias queer de resistencia. Por ello, más que apuntar a unas conclusiones, me gustaría dejar este texto abierto. Abierto a esas líneas de fuga que intentamos articular, pero siempre de una manera precaria, vulnerable, frágil, expuesta a violencias, con una temporalidad intermitente y siempre marcada, no sólo por nuestros propios devenires vitales, sino por las propias precariedades que caracterizan nuestros tiempos y espacios de trabajo. Así, las pedagogías queer a las que apunta este texto se inscriben, más bien, en esas estrategias queer de las que habla Halberstam (Halberstam, 2018), que no sabemos si funcionan o no, si sirven para algo, si transforman mucho o poco, pero que nos ofrecen "formas más creativas, más cooperativas, más sorprendentes, de estar en el mundo" (Halberstam, 2018, p.14). Y, sobre todo, que nos ofrecen un estar en el mundo más raro y más imaginativo, más difícilmente encajable en los parámetros de lo normal y nos da existencia a quienes, de muy distintas formas, pertenecemos a esas raras del aula que no encuentran su lugar. Quizás, por eso, este texto sólo pueda estar situado desde esos lugares desubicados a los que aluden las pedagogías queer de las que hemos venido hablando.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Austin, J.L. (1973). *How to do things with words,* Oxford: Oxford University Press.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity.* New York-London: Routledge.

Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection,* Stanford: Stanford University Press.

Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.

Butler, J. (2006). *Precarious Life. The powers of Mourning and Violence*. London-New York: Verso.

Butler, J. (2010). *Frames of war. When is Life Grievable?* London-New York: Verso.

Burgos, E. (2008). *Qué cuenta como una vida. La pregunta por la libertad en Judith Butler*. Madrid: A. Machado Libros

Derrida, J.n (2003). "Firma, acontecimiento, contexto"; en: Derrida, J. (Edit.). *Márgenes de la Filosofía,* trad. cast. Carmen González Martín. Madrid: Cátedra.

Eribon, D. (2000). "El choque de la injuria" en *Identidades. Reflexiones sobre la cuestión gay.* Barcelona: Bellaterra.

Fernández Polanco, A. (2012), "Usos performativos de las imágenes" en *Re-Visiones # Dos.* Recuperado el 12 de agosto de 2018 de: http://www.re-visiones.net/index.php/RE-VISIONES/issue/view/9

flores, v. (2009). "Estéticas disonantes. Tráfico de masculinidades entre maestra y alumna en el aula". Recuperado el 12 de agosto de 2018 de:

http://escritoshereticos.blogspot.com/2009/12/esteticas-disonantes-trafico-de.html

flores, v. (2013). *Interruqciones. Ensayos de poética activista.* Neuquén: La Mondonga Dark.

Garcés, M. (2016). *Fuera del aula. Filosofía de guerrilla*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

García, C. (2003). *Mujeres, amor y mentiras*, fotolibro de artista. Madrid: TF.

Halberstam, J. (2005). *In a queer time & place: transgender bodies, subcultural lives*. New York: New York University Press.

Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Barcelona-Madrid: Egales.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the Practice of Freedom.* New York-London: Routledge.

Kirby, V. (2011). *Judith Butler: Pensamiento en acción*. Barcelona: Bellaterra.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics.* London: Verso.

Martínez-Collado, A. (2012). "Políticas de la visión. Desterritorializaciones del género, de la violencia y del poder"; en: García Varas, A. (Ed.). *Filosofía en imágenes. Interpretaciones desde el arte y el pensamiento contemporáneo.* Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CSIC), Diputación de Zaragoza.

Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox.* London-New York: Verso.

Mouffe, C. (2007). *Prácticas artísticas y democracia agonística.* Barcelona: MACBA.

Mouffe, C. (2009). Feminismo, democracia pluralista y política agonística. *Debate Feminista*, Vol. 40.

Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina"; en: Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp.777-832). Buenos Aires: Clacso.

Pollock, G. (2007). "Feminidad, modernidad, representación"; en: Arakistain, X. (Ed.). *Kiss kiss bang bang. 45 años de arte y feminismo.* Catálogo de exposición. Bilbao: Museo de Bellas Artes.

Ranciére, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Castellón: Ellago.

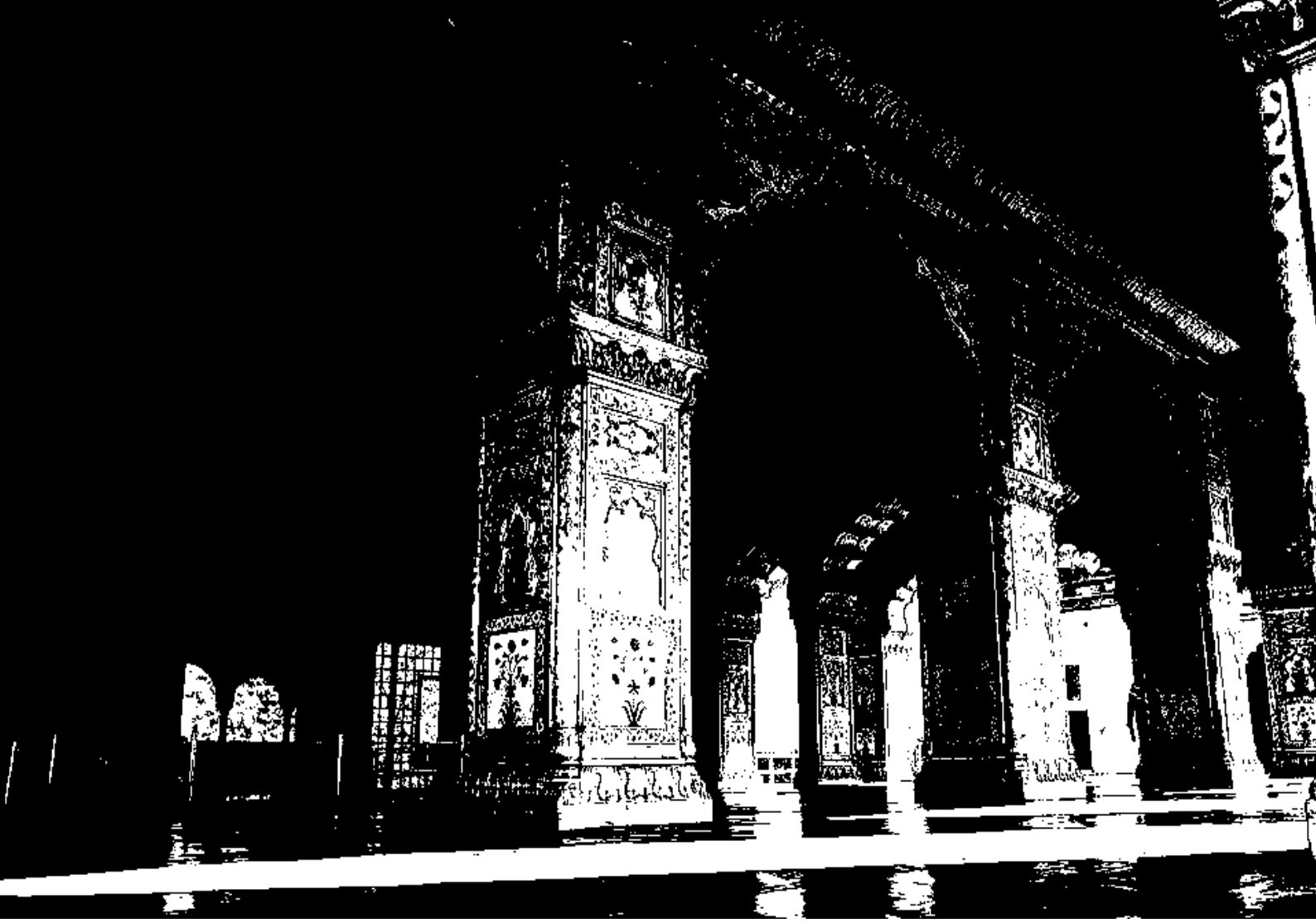
Rich, A. (1986). "Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence"; en: *Blood, Bread and Poetry.* Selected Prose 1979-1985. (pp.11-48). New York-London: Norton.

Rubin, G. (1989). "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad"; en: Vance, C. (Comp.). *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina.* Madrid: Revolución.

Soley-Beltrán, P. (2009). *Transexualidad y la matriz heterosexual: un estudio crítico de Judith Butler.* Barcelona: Bellaterra.

Wittig, M. (1992). *The Straight Mind and other essays*. Boston: Beacon Press.





CAPÍTULO III
O CONCEITO DE HOSPITALIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES À (RE)CRIAÇÃO DE ESPAÇOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

María Teresa Egler Mantoan
Universidad de Campinas, Brasil
******

> O que é um estrangeiro?. Não é apenas aquele ou aquela no estrangeiro, no exterior da sociedade, da família, da cidade. Não é o outro, o outro relegado a um fora absoluto...(Derrida, 2003, p.65)

A educação escolar em boa parte do mundo tem ainda um caráter eminentemente excludente, segregativo e conservador. A proposta de se incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino comum, tem se chocado, entre outros entraves, com o conservadorismo e a caráter excludente das práticas escolares.

Pautadas para atender a um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, as escolas têm produzido quadros de exclusão, que injustamente, prejudicam a trajetória educacional de muitos estudantes. Tal situação perpetua desmandos e transgressões ao direito à educação e à não discriminação.

Problemas conceituais, desrespeito e interpretações tendenciosas à legislação educacional e preconceitos de toda ordem distorcem o sentido da inclusão escolar. Reduzem-na unicamente à inserção dos alunos com deficiência no ensino regular e desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação de todos os alunos, ao provocar mudanças de base na organização pedagógica das escolas e na maneira de se conceber o papel da instituição escolar na formação das novas gerações.

Não podemos negar que o nosso tempo é o tempo da diferença, embora a globalização imprima um caráter uniformizador, pluralizante, essencializado às identidades. Temos, pois, o direito de ser, sendo diferentes e, como nos afirma Pierucci (1999), se já reconhecemos que somos diferentes de fato, a novidade está em queremos ser também diferentes de direito.

onviver com o outro, reconhecendo e valorizando a diferença é uma experiência essencial à nossa existência. Nessa direção conduziremos a nossa contribuição, neste estudo. A intenção é explorar os dispositivos instalados nas escolas e que têm normalizado a diferença de cada um de nós. Nossos intercessores são autores cujas concepções nos dão meios para virar a escola do avesso: Deleuze (2009), Rancière (2002) e, em especial, a ideia de hospitalidade incondicional, trazida por Derrida (2003), na qual nos inspiramos para (des)organizar os cenários da escola, para que acolha a todos os alunos indistintamente.

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo um tempo de crise global, em que os velhos paradigmas da Modernidade estão sendo contestados e em que o conhecimento, matéria prima da educação escolar, está passando por uma re-interpretação. Um modo de concepção do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o

cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão das pessoas e do mundo em que vivemos.

O conhecimento científico não consegue, por si só, enfeixar todos os fios que constituem a trama dos sentidos de um mesmo objeto de estudo. Como refere Santos (2010), a comunidade acadêmica não pode continuar resistindo e considerando um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia, e entendendo que todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que ela contesta em todos os níveis de ensino e de produção do conhecimento.

A ideia de que o nosso campo de conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da ciência moderna traz a ciência para um campo de luta mais igual, em que ela tem de reconhecer e se aproximar de outras formas de entendimento e perder a posição hegemônica em que se não se mantém, ignorando o que foge aos seus domínios.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras e, quase sempre, o que está em jogo é a ignorância do aluno, diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Em outras palavras, a escola exclui os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e entendendo a democratização como massificação de ensino, não cria oportunidades para um diálogo entre os novos saberes que invadiram seu espaço.

De fato, apesar das resistências, a escola está convivendo com esses novos saberes, trazidos pelas diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, pela diferença de cada aluno que está sendo, pouco a pouco, reconhecida e valorizada em suas turmas.

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando a diferença nos processos pelos quais ensina. E muito menos desconhecer que aprender implica em produzir novos significados e saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, representando o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos.

Precisamos reverter esta situação crítica, marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos alunos, que são marginalizados pelo insucesso e pelas privações constantes vividas na escola e na sociedade.

Toda a trajetória escolar precisa ser repensada, considerando-se os efeitos cada vez mais nefastos da disciplinarização curricular, que dificulta a articulação dos saberes.

Se o que pretendemos é que a escola seja de todos os alunos é urgente que seus planos se redefinam, visando alcançar uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a reconhecer a diferença, a interdependência, a complementaridade entre as pessoas.

Uma escola para todos requer que se adotem pressupostos teóricos compatíveis com seus princípios educacionais. A proposta de Morin (2001), segundo a qual existe complexidade quando os componentes do todo são inseparáveis e sustentados por uma trama interdependente e interativa entre essas partes e o todo e o todo e as partes, pode ser uma das alternativa de reestruturação teórico metodológica das escolas, para se ajustar aos propósitos inclusivos.

Os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que divide os alunos, as modalidades de ensino, as categorias profissionais, que nela atuam. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista própria do pensamento científico moderno que e ignora o que é subjetivo, afetivo, criativo, elementos vitais e sem os quais não conseguiremos romper com o velho modelo escolar e fazer a reviravolta que a inclusão propõe.

O currículo, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, ao invés de reconhecer as suas inter-relações. Contrariamente, o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes, em redes de entendimento, que não reduzem o complexo ao simples, tornando possível o reconhecimento das múltiplas dimensões dos problemas e de suas soluções.

Em uma palavra, a reviravolta provocada pela inclusão escolar exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais/diferentes, normais/deficientes. Em nível pessoal, implica em que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre essas dicotomias que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações, sentimentos. A proposta escolar inclusiva difere muito daquela que é típica das escolas tradicionais, em que ainda atuamos e em que fomos formados para ensinar.

Chegamos a um impasse, como nos afirma Morin (2001), pois [...] "não se pode reformar a instituição sem a prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições" (p.99).

IDENTIDADE E DIFERENÇA

No desejo de assegurar a homogeneidade das turmas escolares, destruíram-se muitas diferenças que consideramos valiosas e importantes, hoje, nas salas de aula.

A identidade fixa, estável, acabada, própria do sujeito cartesiano unificado e racional também está em crise (Hall, 2000). Mas, por processos normalizadores e compensatórios as escolas e instituições especializadas ainda proclamam o seu poder e propõem sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade "normal" que regula as suas práticas educativas e a avaliações dos alunos.

A ideia de identidade desconstrói o sistema de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença. Se o mote é uma escola para todos, temos, portanto, de assumir uma posição contrária à perspectiva da identidade "normal", que justifica a homogeneidade das turmas escolares.

Para Bauman (2005), a busca pela identidade é uma tarefa intimidadora de alcançar o impossível :

> [...] Tornamo-nos conscientes de que o "pertencimento" e a "identidade" não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o "pertencimento" quanto para a "identidade". Em outras palavras, a ideia de "ter uma identidade" não vai ocorrer às pessoas enquanto o "pertencimento" continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa (p.17).

Quando a igualdade, o pertencimento são condições, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos. Se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a "normalização". A diferença é, pois, o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola única e para todos.

De certo, as identidades naturalizadas dão estabilidade ao mundo social. Pensamos como Silva (2000) e Serres (1993), que a mistura, a hibridização, a mestiçagem desestabilizam as identidades, constituindo uma estratégia provocadora, questionadora e transgressora de toda e qualquer fixação da identidade.

A inclusão revela a crise escolar, desnuda a fixidez da identidade institucional, abala a identidade dos professores e ressignifica a identidade do aluno.

Na escola tradicional, o aluno é essencialmente o mesmo, ou seja, uma reprodução do sujeito da razão e da consciência, determinado por quadros de referência que mantém estável o mundo escolar. São os bons e os maus alunos, caracterizados pelos sistemas de ensino, que definem os espaços das escolas e as regularizam, decretando as repetências e legalizando os caminhos marginais do ensino especial.

O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixa, permanente, essencial. Esse aluno engloba um conjunto diversificado de identidades, diante de um eu que não é sempre o mesmo, seguro e coerente, mas de um eu cambiante, com cada um dos quais podemos nos confrontar e nos identificar temporariamente (Hall, 2000).

A escola tem resistido a mudanças que envolvem o estar *com* o outro, porque as situações que promovem esse desafio e mobilizam os educadores a mudar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela inclusão estão sendo

constantemente neutralizadas por políticas educacionais, diretrizes, currículos, programas compensatórios (reforço, aceleração entre outros). Essas iniciativas fazem a escola escapar pela tangente e a livram do enfrentamento necessário com sua organização pedagógica excludente e ultrapassada.

Temos de estar sempre atentos, porque, mesmo sob a garantia do direito à diferença, na igualdade de direitos, é possível se lançar o conceito de diferença na vala dos preconceitos, da discriminação, da exclusão, como acontece com maioria de nossas propostas educacionais.

As políticas persistem em desconsiderar o potencial da inclusão para mudar o ensino escolar, para que as práticas pedagógicas se atualizem e atendam às especificidades de todo e qualquer aluno e não, exclusivamente, aqueles que têm uma deficiência, um atributo qualquer, que não cabem no modelo do aluno padrão, definido pelo poder social da escola.

A interpretação legal equivocada do caráter de totalidade da educação inclusiva – atingir a todos os alunos e não a uma maioria deles, atinge aqueles que são fazem parte de uma modalidade educacional, a Educação Especial, que continua reafirmando sua natureza segregadora, em classes e escolas especiais.

De fato, em muitos países, as propostas educacionais defendem e recomendam a inclusão, mas continuam a diferenciar os alunos pela deficiência, o que está previsto como desconsideração aos preceitos de inúmeros documentos nacionais e internacionais, entre os quais a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, celebrada na Guatemala, em 1999, que deixa clara a

> [...] impossibilidade de diferenciação com base na diferença, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência [...] que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte de pessoas com deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art.I, nº 2, "a").

De acordo com o princípio da *não discriminação,* trazido pela Convenção da Guatemala, espera-se que na adoção da máxima "tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais" admitam-se as diferenciações com base na deficiência apenas com o propósito de permitir o acesso ao direito e não para se negar o exercício dele!

Não tem sido essa, no entanto, a interpretação que as instituições escolares comuns e especializadas têm dado a esse princípio da não diferenciação pela deficiência trazido pela Convenção da Guatemala.

As escolas continuam promovendo uma visão de educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão legitimada em suas políticas e

práticas, que nada mais são do que reprodutoras da ordem social vigente em seus países. Tenham acesso e frequência à escolaridade, em escolas comuns.

O mais recente e abrangente protocolo legal que assegura, de forma equitativa, o pleno exercício e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, promovendo o respeito à dignidade humana dessas pessoas é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (ONU, 2006). Em seu Artigo 24, sobre a Educação, fica assegurado que os Estados Parte deverão assegurar , em todos os níveis de ensino – do básico ao superior, um sistema educacional inclusivo a alunos com deficiência.

Apesar do reconhecimento do direito dessas pessoas a uma escola inclusiva, continuam ainda sendo desrespeitados os direitos conquistados nesse sentido. A inclusão vai de encontro a interesses de grupos que sustentam as organizações assistenciais unicamente voltadas para esses grupos de pessoas e que perdem o poder que sempre exerceram sobre as mesmas, seus familiares. Incutem no ideário social que só em ambientes excludentes, à parte, é possível, indicado e desejável escolarizá-las.

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferença, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias; normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre rico... Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. A identidade normal é tida geralmente como natural, generalizada e positiva em relação às demais e sua definição provém do processo pelo qual o poder se manifesta na escola, elegendo uma identidade específica pela qual as outras são avaliadas e hierarquizadas.

Ainda se faz necessário distinguir o sentido da diferença como diversidade, quando se trata de entender o sentido da diferença, quando tratamos de pessoas, alunos e de sua educação.

DIFERENÇA E DIVERSIDADE

> [...] a diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (Silva, 2000, p.100-1001).

Na análise do sentido da diferença entendida como diversidade, Silva (2000), refere que a identidade, em uma primeira análise, é aquilo que se é; aquilo que é definido em termos de normalidade, de nacionalidade, de culturas étnicas, religiosas, gênero, sexualidade, entre outros. A identidade é uma positividade, uma característica independente. Já a diferença é aquilo que o outro é. A positividade se traduz em dizer, por

exemplo: eu sou branco, e está diretamente relacionada à negatividade quando se diz: não sou branco.

A identidade como referência, como o justo, o correto e o verdadeiro é a bandeira dos homofóbicos, que nela se apoiam para defender a sexualidade correta; é o que os racistas defendem como raça pura; é o que a escola defende como estudante ideal. Logo, a diferença é aquilo que o *outro* é.

O que se chama de *outro* é um produto da construção e da exclusão social dado pelas representações sociais que se atrelam a uma cultura do *mesmo*, do que se repete, do que se mantém como *a* norma. Implica a produção, a reprodução, a imposição do mesmo, dos discursos dominantes e hierarquizados de controle e regulamentação, os quais defendem uma identidade de referência, fixa e imutável, criando uma separação entre o *nós* e o *eles*. Ao se referir a processos de divisão e de classificação de grupos, Silva (2000) afirma:

> [...] Dividir o mundo social entre "nós" e "eles" significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza as classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (p.82).

As diferenças divididas por categorias e agrupamentos constituídos pela semelhança de um ou mais atributos se desdobram em subclasses e tendem a se tornarem permanentes, reificadas.

O sentido de diversidade, quando atribuído à diferença implica na aceitação de discursos que descrevem as culturas, os grupos ou as pessoas a partir de uma identidade fixada. Refere-se a grupos que discutem seus traços a partir de concepções de comunidade, enfatizando as necessidades comuns desses grupos na sociedade em geral.

Contrapondo-se à diversidade, a inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante e ao pluralismo, entendido como tolerância, aceitação do outro e incorporação da diferença sem conflito, sem confronCto.

A DIFERENÇA EM SI

Ao abordar a inclusão e suas práticas neste estudo, nossas referências gira em torno de uma questão de fundo: a inclusão e a *diferença em si*, segundo Delleuze (2009) Esses dois conceitos e o de emancipação intelectual defendida por Rancière (2002) permeiam toda a nossa proposta de uma escola hospitaleira.

Na perspectiva da Modernidade, a homogeneidade é uma característica presente nas turmas de alunos. Todos devem aprender o mesmo e da mesma maneira e estão fadados ao fracasso os que por algum motivo não conseguem produzir os mesmos resultados de aprendizagem.

Mas seria possível chegar a uma igualdade universal de seres humanos?

Schopke (2004), refere que o objetivo de Deleuze foi o de libertar a diferença das malhas da representação, da subordinação às regras da identidade e da semelhança, obedecendo aos critérios do raciocínio lógico. Ele queria pensar a diferença em si mesma.

O universal, o homogêneo, de fato, domesticam o outro, controlam-no para dominar e excluir. A padronização das pessoas, aclamada socialmente, é orientada por uma lógica do produtivismo, do mercado, da manipulação das pessoas. Deleuze sustenta a ideia de que os seres humanos não se repetem, de que somos unívocos, singulares, que nos modificamos ilimitadamente. Tal concepção coloca em xeque o padrão identitário tão celebrado nas escolas.

A *diferença em si* não é empírica, externa; refere-se aos devires, aos fluxos, às passagens modificadoras, Tudo o que é segmentar e rígido, que dá estabilidade à identidade, compreendida usualmente como algo fixado, imutável, denuncia o caráter artificialmente construído das identidades existentes. A diferença revela o lado inesperado, inexplorado das identidades e indo de encontro ao que a escola define como *o diferente*.

Em uma palavra. Quando se abstrai a diferença, para se chegar a um sujeito universal, a inclusão perde o seu sentido. A diferença é sempre individual e difere infinitamente. Defender a diferença, com base na igualdade, como acontece nas escolas *dos diferentes*, em que os alunos são iguais por uma característica como a deficiência, a desigualdade social, de gênero, etnia, credos ou por serem normais, comuns, - isto é tudo o que os defensores da inclusão não admitem.

Os sistemas constituídos a partir da oposição - alunos comuns e alunos diferentes se sentem abalados com a proposta inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão estruturados e organizados pedagogicamente para manter essa separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações, promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços.

A DIFERENÇA ENTRE

Estamos convencidos e habituados às formas de representação da diferença, que são resultantes de comparações e de contrastes externos. Burbules (2008) contesta essas representações, em sua Gramática das Diferenças, reunindo modos de pensar a diferença, como diferença *entre*.

O mesmo autor (idem) destaca que a diferença *entre* produz categorias baseadas em normas ou modelos dominantes pelos quais indivíduos são caracterizados como diferentes. Da diferença *entre* se extrai o sentido da diferença como diversidade.

São cinco as categorias em que descreve a sua gramática das diferenças, a saber:

- diferença como variedade -refere-se a diferentes tipos no interior de uma categoria que deve ser conhecida e definida– por exemplo a deficiência física e os tipos que existem dentro dessa categoria;
- diferença em grau -tem a ver com pontos diferentes ao longo de um *continuum* de qualidades que são marcadas– por exemplo: as escalas de inteligência que define pessoas mais inteligentes e menos inteligentes;
- diferença de variação –que diz respeito a uma combinação diferente de certos elementos e diferentes ênfases em alguns deles– por exemplo: os diferentes tipos de corpos ou graus de capacidades ou incapacidades que não são considerados desvios, mas tidos como estados alternativos legítimos da identidade corporal;
- diferença de versão –*que* trata de um padrão familiar que é alterado pela interpretação, como por exemplo: as diferenças de identidade sexual em que são questionados os papéis sexuais;
- diferença por analogia - onde as diferenças são identificadas como modelos paralelos.

Velada ou explicitamente, ao fazermos comparações, fixamos modelos, definimos classes e subclasses com base em atributos que não dão conta das pessoas por completo e excluímos algumas por fugirem à média e/ou à norma estabelecida. Por se apoiarem no sentido da diferença *entre*, as políticas públicas de educação confirmam, em muitos momentos, o projeto igualitarista e universalista da Modernidade, baseado na identidade idealizada e fixa do aluno tido como padrão. Embora já tenhamos avançado muito, desconstruir o sentido da diferença *entre* em nossos cenários sociais é ainda uma gigantesca tarefa. A *diferença entre* é, pois, um dos entraves às mudanças propostas pela inclusão.

DIFERENCIAR PARA INCLUIR E DIFERENCIAR PARA EXCLUIR

A *diferenciação para excluir* limita o direito de participação social e o gozo do direito de decidir e de opinar de determinadas pessoas e populações e é ainda a mais frequente.

Na contramão dessa tendência, a *diferenciação para incluir* está cada vez mais se destacando e promovendo a inclusão total pela quebra de barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais, que impedem algumas pessoas em certas situações e circunstâncias de conviverem, cooperarem, estarem *com todos*; participando, compartilhando com os demais da vida social, escolar, familiar, laboral, como sujeitos de direito e de deveres comuns a todos.

Ao diferenciarmos para incluir, estamos reconhecendo o sentido multiplicativo da diferença, que vaza e não permite contenções. Essa forma de diferenciação é fluída (Burbules, 2008) e bem-vinda, porque não celebra, aceita, nivela, mas questiona a diferença.

A HOSPITALIDADE INCONDICIONAL

Baseamos este estudo na ideia de hospitalidade incondicional trazida por Derrida (2003) [...] a hospitalidade se dá ao outro, antes que o outro se identifique, antes mesmo que ele seja (posto ou suposto como tal) um sujeito de direito (p.27).

Escolhemos essa concepção de hospitalidade, como eixo organizador e conceitual de nossas proposições, pois consideramos a metáfora da escola hospitaleira como a que mais convém para explicitar o que queremos dizer, quando falamos de uma escola para todos, indistintamente. Por seu intermédio conseguimos reconhecer quem é o *senhor* (a escola), que faz as suas leis, e propor uma outra maneira de esse senhor acolher a todos os alunos; distinguir os seus direitos e deveres e trazer novos caminhos para compatibilizá-los com os que regem a instituição escolar, tal qual ela se organiza atualmente, mas sem constranger a hospitalidade incondicional.

O aluno dito diferente chega à escola como um estrangeiro, solicita hospedagem em uma língua que não é a da escola, mas a que lhe impõe o senhor, o poder, o Estado. Esse aluno, diante de tal imposição se subordina, se assujeita.. Mas ele também pode transformá-la. Como refere Derrida (idem) [...] é como se o estrangeiro então pudesse salvar o senhor; é como se o senhor estivesse, enquanto senhor, prisioneiro de seu lugar e de seu poder (p.109).

O aluno dito diferente nas escolas provoca

> [...] uma ruptura com a hospitalidade no sentido corrente, com a hospitalidade condicional, com o direito ou o pacto de hospitalidade. [...] a lei da hospitalidade aparece-como uma lei paradoxal, perversível, pervertedora (p.23).

A acolhida ao aluno é inquestionável. As leis da hospitalidade no contexto escolar, contudo, em sendo condicionalis, têm barrado o direito de todos à educação. O estrangeiro fica de fora. E quem é o estrangeiro?

SOBRE A EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL

Rancière (2002), ao se reportar a um desconhecido educador do século XIX, Joseph Jacotot, em um de seus livros, afirma que [...] não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre esse saber, sobre essa capacidade em ato que todo ensino deve se fundar (p.11).

Pautando-se em Jacotot, Rancière (idem) refere que ensinar implica em duas consequências opostas: embrutecer ou emancipar. Na primeira, confirma-se uma incapacidade e na segunda, potencializa-se uma capacidade de aprender que não se conhecia e/ou não se revelava. Trata-se, aqui, mais de uma questão filosófica, e não de métodos, a saber, a premissa de que não há hierarquia entre inteligências. Essa questão corrobora o que a inclusão propõe como a possibilidade de se pensar e fazer uma escola para todos os alunos.

O autor, na mesma obra, refuta o que denomina "mito pedagógico", forjado na hierarquia de inteligências e responsável pela instituição de um mestre explicador. Conforme esse mito, o aprendiz fica submetido a um ensinante, cuja inteligência é superior à daquele. Esse processo de submissão à explicação do professor embrutece a inteligência do aluno.

Contradizendo esse processo, a emancipação das inteligências implicaria na condição subjetiva de todos aprenderem sem a necessidade da subordinação à explicação do mestre. Vale ressaltar aqui que não estamos problematizando a capacidade ou o valor de um mestre, mas a instituição da valoração e hierarquização das inteligências, que naturaliza e legitima uma superioridade da inteligência do professor sobre a inteligência do aluno, e a explicação como via única e verdadeira do entendimento.

Se não há hierarquia entre inteligências, uma concepção de sujeito inacabado, descentrado e singular, capaz de aprender a seu tempo e modo peculiares é fundamental no entendimento de uma escola onde todos podem aprender a partir de suas capacidades, sem exclusões, comparações e hierarquização de níveis de conhecimento.

Apoiados nas referências expostas e com base nas premissas inclusivas de acesso, permanência e a participação de todos os alunos nas escolas, vamos, a seguir, desenvolver este estudo, que tem o compromisso de trazer, em extensão e intensidade, a visão de hospitalidade como um panorama no qual procuraremos focar nosso olhar em questões que consideramos pertinentes e fundamentais ao entendimento da inclusão escolar.

DESENVOLVIMENTO

> O hospedeiro torna-se hóspede do hóspede.
> O hóspede torna-se hospedeiro do hospedeiro.
> (Derrida, 2003, p.109)

A escola é para todos. O fato é irrefutável e, em muitos países, o direito à educação o sustém. O dever de garanti-lo, contudo, implica uma análise de como a escola tem propiciado a todos os alunos: o acesso incondicional às salas de aula, para aprenderem com seus pares de uma mesma geração; a permanência e a participação em todo o percurso escolar com ganhos nos diferentes âmbitos de uma formação cidadã, segundo uma visão civilizatória de cunho democrático e fundado na diferença de cada um e em suas capacidades e escolhas pessoais. Difícil é essa tarefa que se apresenta aos pais, professores, formadores dos professores e a todos os que estão direta e indiretamente envolvidos na mesma. O empreendimento exige a clareza de novas propostas de natureza teórico-práticas e ações políticas e sociais que devem caminhar em paralelo, para que os

processos de mudança nas escolas possam garantir o óbvio: escola boa só pode ser uma escola para todos!

Sobre esse direito é que vamos nos debruçar neste estudo, focando-o da entrada do aluno na escola aos processo de ensino e de aprendizagem. Tendo a hospitalidade, como fio condutor tentaremos abordar o que é evidente e o que subjaz à escolarização, na perspectiva inclusiva.

O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem afirmar o direito à educação. Mais do que a sua afirmação, é preciso tornar claro o que se espera quando esse direito é afirmado.

Do ponto de vista da sociedade, propomos a questão que segue: a função da educação é desenvolver os indivíduos segundo um modelo baseado em gerações anteriores e de modo a conservar seus valores coletivos? Do ponto de vista da escola, seja ela pública ou particular, deve essa instituição submeter os estudantes à autoridade intelectual e moral do professor para reproduzirem um conjunto de conhecimentos necessários à obtenção do sucesso nas provas finais?

O que seria, então, assegurar o direito de todos à educação, nos tempos atuais? Como estamos fazendo, hoje, nas sociedades mais ou menos avançadas do ponto de vista social e econômico, a formação das gerações mais novas, em todos os níveis de ensino? O que pretendemos alcançar com o que estamos oferecendo nas escolas, na mídias, nas instituições formadoras em geral, que seja compatível com o que vivemos, neste mundo instável, volúvel, variável, inconstante.

O desenvolvimento de cada pessoa, segundo suas capacidades, tendências, interesses, necessidades é um verdadeiro quebra cabeça. É tentando brincar com suas peças que nos propusemos a escrever este texto. Não temos certezas, mas algumas direções que levam ao que queremos expor sobre uma escola que qualificamos como hospitaleira - uma escola de todos, que garante o direito à educação, a partir da diferença de todos nós, em uma sociedade que, como nós e por nós, está se transformando a cada instante.

Partimos do entendimento de que sem o acesso à escola, nada acontece.

HOSPITALIDADE E ACESSO INCONDICIONAL À ESCOLA

Abrir as portas da escola para todos os alunos - quanto se pode aprender com essa decisão e momento!

Aquele que chega, nas regras da verdadeira hospitalidade, não é somente o que fala a nossa língua, em todos os sentidos do termo e em todas as suas possíveis extensões, já nos alertara Derrida (2003). Gozar da convivência escolar não pode, pois, continuar sendo um privilégio dos que preenchem os requisitos indispensáveis para estar

conosco e os demais alunos nas turmas, compartilhar o que estamos aprendendo uns com os outros e sendo bem acolhidos.

Que encantos, que riquezas temos a comunicar, a partilhar que devam ser destinados e conhecidos só dos que cabem em contornos pré-estabelecidos pelos sistemas escolares?

Estamos ainda muito longe do que é o papel da escola: dar guarida a quem chega como um anônimo, mas que tem garantido um lugar, nesse lugar. A escola prepara o cidadão para a vida pública. Os novos têm na escola o que necessitam para aprender a viver, respeitar o outro, expressar livremente suas ideias, associar-se aos demais com espírito público, justiça e solidariedade e autonomia. Que lição ensinamos aos que tiveram acesso, quando o negamos a outros?

A hospitalidade, como refere Derrida (2003),

> [...] se dá ao outro, antes que o outro se identifique, antes mesmo que ele seja(posto ou suposto como tal) um sujeito de direito...Aquele que chega tem necessidades, precisa ser ouvido no que deseja, espera ser atendido no que lhe falta para prosseguir na sua caminhada. (p.23)

A educação inclusiva é intransigente na defesa do acesso incondicional de todos os alunos à educação, por ter como mote a hospitalidade absoluta - essa acolhida que ultrapassa os direitos e se apega a eles, para manter-se ainda mais forte.

Para Derrida (2003), a hospitalidade vai mais longe:

> [...] A lei da hospitalidade absoluta manda romper com a hospitalidade de direito, com a lei ou a justiça como direito. A hospitalidade justa rompe com a hospitalidade de direito; não que ela a condene ou se lhe oponha, mas pode, ao contrário, colocá-la e mantê-la num movimento incessante de progresso (p.25).

A hospitalidade incondicional desqualifica a categorização de certos alunos em grupos que podem ou não favorecê-los no acesso à escola. Ora, um grupo, uma categoria são sempre uma invenção que confina pessoas a uma identidade fixada e estabelecida em razão de um ou outro atributo escolhido, firmado, estabelecido. Nenhum atributo dá conta do que o humano é por inteiro. Somos seres unívocos, mesmo dentro de um mesmo grupo identitário no qual queiram ou queiramos nos alojar. A capacidade multiplicativa da diferença de cada um de nós, o devir, o tornar-se alguém desmistificam a diversidade, a pluralidade, que celebram o politicamente correto, aceitando, tolerando os diferentes, aqueles negativamente valorados pela diferença entre uns e outros e a diferença de uns sobre os outros.

Em uma palavra, a diferença nada tem a ver com *o diferente.* A diferença não tem nível, grau, variedade, qualidade, completude. Tal como a hospitalidade, a diferença é ilimitada e, portanto, não pode ser contida em conceitos, grupos e quaisquer representações.

A educação como um processo formatado, fechado e conduzido para perpetuar uma dada idealização de aluno, estipula e destina lugares, tempos, valores, modos de ser para o ingressante. Tal formatação continua sendo uma ameaça aos que buscam o acesso às escolas, por meio de processos de seleção assim arbitrados.

HOSPITALIDADE E PERMANÊNCIA NA ESCOLA

O acesso à escola para todos abre caminho para a hospitalidade incondicional, que garante a permanência dos alunos que conseguiram, seja como for, ingressar na escola. O acesso, pois, não lhes livra de continuar correndo um outro risco – o de serem excluídos dela.

Conceber e agir a partir da singularidade dos seres humanos são atos pouco comuns. Estamos habituados a tratar à parte, e/ou excluir os que fogem a uma representação que pré-definimos como a mais conveniente e exemplar das pessoas. No caso dos alunos, apegamo-nos a determinados parâmetros de competência, perfis, níveis e tipos de desempenho e outras formas pelas quais circula velada ou abertamente a discriminação.

As avaliações que buscam médias (ou mediocridades) convalidam índices de desenvolvimento pessoal e institucional, que desconhecem o esforço, a dedicação, o empenho dos que se propõem a avançar diante de objetivos próprios.

Se a escola exclui, comparando e desconsiderando a diferença de cada aluno e estabelecendo padrões de sucesso e fracasso entre estes, estar nela é um risco que alguns alunos correm, no curso da formação.

Via de regra, as escolas recorrem a todos os meios para colocar nas costas do aluno fora do padrão desejado a deficiência que é delas mesmas e do corpo de profissionais que as compõem. Há os professores que alegam falta de formação específica para atender às necessidades de certos alunos; impingem a eles todas as dificuldades, incapacidades, mas fecham os olhos para as barreiras que existem neles próprios, como profissionais, e na organização do processo escolar como um todo. Tais barreiras têm a ver com os modos de: disponibilizar os conhecimentos, de avaliá-los, de dar condições materiais, pedagógicas e oferecer recursos, para que que os direitos de ingresso e permanência nas escolas sejam assegurados aos alunos, sem quaisquer distinções.

Em todos os níveis de ensino, a escola pouco ou nada tem avaliado os seus objetivos, compromissos e percebido a sua defasagem diante dos movimentos reivindicatórios e das mudanças sociais, oriundas das necessidades fundamentais do homem, na contemporaneidade. Haja vista a dificuldade de compreenderem a inclusão - do ensino básico às universidades. Elas relutam, por puro preconceito, a aceitarem certos alunos e são inóspitas a estes, adotando as formas mais sutis e dissimuladas de rejeição.

Permanecer na escola e demonstrar do que se é capaz custa caro para o aluno considerado como "o diferente." Ele tem de provar que é suficientemente competente não só para entrar, mas para permanecer na escola. Torna-se foco de estudos , estatísticas que buscam comprovar se valeu ou não hospedá-lo.

Em uma palavra, a hospitalidade incondicional coloca em cheque a instituição escolar como um todo e é um instrumento de análise de como essa instituição atua, face a seus compromissos de promoção do avanço civilizatório.

Permanecer na escola para alguns estudantes tem um alto custo, qual seja o de se conformarem aos rígidos moldes das escolas, dos cursos, das aulas, para continuarem frequentando-os.

Receber, conviver em um mesmo ambiente com as diferenças de cada um envolve conflitos, insegurança. Fazem parte da hospedagem os estranhamentos locais, os reconhecimentos, a conquista da harmonia possível nos relacionamentos.

De certo, a hospitalidade absoluta não se define inicialmente pela passividade, a aquiescência. Ela se modula, vai se esclarecendo na experiência de estarmos uns com os outros. Envolve um exercício contínuo de desequilibrações e de acomodações para se tornarem melhor qualificadas e dotadas de formas mais humanas e apropriadas de convívio. Trata-se também de uma conquista, que exige a garantia da permanência do aluno com seus pares e evita que ele se sujeite ao conformismo e à tirania do saber educativo, para manter-se na escola.

HOSPITALIDADE E A PARTICIPAÇÃO DE TODOS NO PROCESSO ESCOLAR

O acesso e da permanência incondicionais de cada aluno na escola se completa com a participação no processo educativo. Aqui penetramos em um assunto que, mais do que os anteriores, implica uma revisão do ideário, do comportamento dos atores educacionais e da reconstrução das práticas pedagógicas da maioria das escolas. Nele nos alongaremos um pouco mais.

Apesar de contarmos com inúmeros exemplos de escolas que se dispuseram a essa revisão e cujos resultados positivos são reconhecidos, ainda observamos muita relutância, diante das transformações exigidas pela inclusão, entendida como hospitalidade absoluta. Neste tópico do estudo, reunimos um conjunto de transformações que consideramos de grande extensão e profundidade para irmos além do cumprimento ao direito à educação, ao adotarmos a hospitalidade incondicional à escola, como lei.

SOBRE O ENSINO HOSPITALEIRO

As perguntas que seguem são um bom aquecimento para o percurso que temos pela frente, impulsionados pela ideia do acolhimento incondicional envolvendo professor e

aluno nos atos que, entre tantos, dizem respeito à criação do conhecimento: pesquisa, indagação, autonomia, proposição.

Tais perguntas parecem óbvias, mas merecem de todos nós, educadores, um momento para pensarmos sobre o ofício que exercemos. São elas:

- O que é ensinar, como ato que define a nossa atuação profissional?
- O que é ensinar, como ato que define a nossa atuação profissional, quando tratamos da questão da hospitalidade absoluta, sem quaisquer exceções que a comprometam?
- O que fazemos quando ensinamos? O que deixamos de fazer?
- sabemos ensinar?
- O que significa ser para cada um de nós um/a professor/a que ensina bem? Ou que ensina mal?
- ensinamos só quando alguém aprende o que foi ensinado?
- Tem sentido ensinar sem que alguém aprenda ?
- Sabemos dividir o que sabemos sem critérios mesquinhos, sem espaços limitados, hierarquias, presunções de todo tipo?
- Em nossas aulas, recebemos com respeito, a palavra, a experiência, a inquietude, as dificuldades, as novidades trazidas por um aluno que chega e pergunta e que quer abrigo para suas ideias, opiniões?
- Sabemos ser hospitaleiros, quando ensinamos?

Tentaremos a partir desses questionamentos, sem responder pontualmente a cada pergunta, oferecer elementos para uma avaliação de nossos modos de agir como professores. Não temos pretensões de ditar regras, de trazer soluções milagrosas e universais. É bom compartir o que pensamos e propomos com nossos pares.

Rancière (2002) refuta o que denomina "mito pedagógico", forjado na hierarquia de inteligências. Conforme esse mito, o aprendiz fica submetido a um ensinante, cuja inteligência é superior à daquele. Esse processo de submissão à explicação do professor “embrutece” a inteligência do aluno. Contradizendo esse processo, a emancipação das inteligências implicaria na condição subjetiva de todos aprenderem sem a necessidade da subordinação à explicação do mestre.

Ensinar e aprender são atos que desconhecem uma inteligência maior de uma das partes envolvidas na relação educativa. O fundamental, nesses atos, é o encontro, a reciprocidade, a relação respeitosa entre professor e o aluno, no âmbito da construção do conhecimento e das experiências vividas na cena educacional. Isso não significa negar a autoridade do professor, mas, ao contrário, fortalecê-la e ampliá-la, no sentido de não ser exercida para sancionar, para estabelecer só o que é correto e esperado.

Ensinamos quando disponibilizamos o que sabemos, seja em uma resposta, em uma exposição de conteúdos, seja em uma opinião, em um exemplo...

Para não distorcer e mesmo negar o modo pelo qual se desenham os caminhos do conhecimento no ato educativo, aqui, novamente, é condição *sine qua non* o acolhimento incondicional às respostas do aluno, às suas escolhas, aos traçados pelos quais se dispõe a percorrer as trilhas do desconhecido para chegar ao que procura.

A garantia da plena participação do aluno no aprender, no conhecer, pesquisando, explorando assuntos os mais diversos, contemplando o desconhecido, ouvindo e dizendo, tentando chegar ao que quer saber, inventando soluções, não pode ser atravessado pelo poder do certo e do errado próprios do autoritarismo magistral.

A origem do termo ensinar é *insignare,* que remete a signo, sinal. Ao ensinar, o professor disponibiliza ao aluno um signo, um sinal. Eis o sentido do ensinar. Não somente um professor pode nos prover de signos. Livros, filmes, obras de arte, diálogos, lembranças, palavras soltas ou entrelaçadas numa prosa, um objeto, cartas, fotos, acontecimentos fortuitos, grandes ou pequenos momentos de nossa vida, revisitados em um instante, uma cor, um sabor, um odor, uma melodia, um filme, um gesto...

O signo é o elo de comunicação entre o aluno e o professor, entre seres e objetos, em situações outras envolvidas em atos de entendimento.

O signo, contudo, só é signo quando afeta, provoca, desestabiliza, atrai alguém. Em situações inóspitas, a apreensão do signo também se dá, mas carregada de suspeição e da supressão da liberdade de seguir o caminho a que um signo poderia levar.

A importância de ser um professor que não reprime, que não impõe um único roteiro e ponto de chegada ao aluno, é fundamental para que não haja reprodução, repetição pura e simples de um sentido pré-definido do conhecimento, mas uma livre reinterpretação do signo emitido.

O professor hospitaleiro não tem prescrições, nem as melhores rotas a serem seguidas, aprendidas, reproduzidas para que o aluno, peregrino, chegue ao destino pretendido. O professor ao sentir-se afetado pelo que trata/ensina, exala intensidade no que comunica aos alunos.

O ensino, nessa perspectiva não é fortuito, apesar da impossibilidade de previsão, controle e/ou mensuração do que pode acontecer ou mover esse encontro.

Referindo-se a sua experiência como professora em Vincennes, na França, Deleuze (2010), recusava a noção de "progressividade dos conhecimentos". Ele reconhecia que em seus cursos, sendo suas aulas longas, os alunos de nível de ensino e de formações distintas [...] "ninguém escutava tudo, mas cada um pegava aquilo que podia aproveitar para alguma coisa, mesmo longe da sua disciplina" (p.178).

Para o professor e o aluno que se envolvem na busca e criação de caminhos que levam a um conhecimento possível, nada está pronto. O professor acompanha, penetra

nos atalhos e sendas considera os traçados feitos pelo aluno na caminhada do conhecimento. As buscas e decisões desse aluno, no entanto, não dispensam o professor.

A concepção de sujeito inacabado, descentrado e singular, capaz de aprender a seu tempo e modo peculiares é fundamental no entendimento de uma escola onde todos podem aprender a partir de suas capacidades, sem exclusões, comparações e hierarquização de níveis de conhecimento.

O ensinar, na perspectiva da diferença em si mesma (Deleuze 2010), e tal qual o entendemos em uma escola inclusiva, busca disponibilizar um acervo de conhecimentos, sejam estes, culturais, científicos, tecnológicos, artísticos, filosóficos ou quaisquer outros, com vistas à propiciar a socialização, a expansão e, fundamentalmente, a recriação desse acervo, de modo livre e autêntico, tanto pelo estudante, como pelo professor.

Na maior parte das vezes, contudo, nos depararmos com um professor explicador, cujo ensino desconsidera a bagagem do aluno e tira deste a oportunidade de aprender, traçando suas próprias estradas do conhecimento.

Ao contrário do que se pensa, o professor explicador, não é um facilitador da aprendizagem. A facilitação, é uma forma sutil de infundir o autoritarismo nas aulas e viola a emancipação intelectual do aluno.

Além do mais, a escola tem sido um local onde não se produz o saber. Reeditamos o saber de outrem e o propalamos em citações, como verdades que nos amparam no ensinar, na solução problemas, para atingir objetivos precisos. Em qualquer nível de ensino, a escola se envolve muito com a necessidade de explicar, de transmitir um saber sistematizado, restrito a referências, autores/autoridades, fragmentado em disciplinas...E incontestável.

Quando o ensinar se reduz a informar, o saber fica simplificado, limitado, determinado, universalizado. E transmitir o que sabemos não se reduz a uma simples questão de comunicação e nem constitui uma narrativa objetiva, dado que a racionalidade que a sustém jamais será neutra.

A palavra institui o pensamento, codifica a nossa percepção de mundo, da natureza. O ensino, vindo da palavra de outrem (do professor, do professor do professor) coisifica a realidade, expressa o significado, define, conceitua, Mas... A partir do outro. Resta saber se esse ensino por pura transmissão – oral, livresca, traz a realidade tal qual ela é ou a reduz a uma manifestação aparente dela.

Cabe então perguntar: que peso tem a palavra do professor sobre o aluno?, Como ambos se comportam nessa situação de verticalização do ensino?

O ensino hospitaleiro outorga lugares ao aluno e ao professor, nos quais ambos se sentem pesquisadores e recriadores de conhecimentos, de respostas e soluções, que os

empoderam. A relação entre ambos, então, se horizontaliza e é nessa posição que conseguem ir além do que já sabem.

Na hospedagem incondicional, o aluno é recebido pelo professor, com toda a sua bagagem. Ela faz parte do hóspede que chega.

O QUE (DES)APRENDER PARA ENSINAR NA ESCOLA HOSPITALEIRA?

Sabemos que tudo o que é pode ser uma outra coisa. E que para ser essa outra coisa, precisamos nos sentir cativados, atraídos, seduzidos, capturados por ela. O que temos de (des)aprender para sermos professores hospitaleiros?

No geral, os professores buscam métodos consagrados para ensinar e desconhecem que os alunos têm os seus próprios, para aprender. De fato, aprendemos segundo nossos próprios métodos e isso é inegável, embora poucas vezes nos damos conta disso.

O professor afetado pelo que trata/ensina, ao se comunicar com os alunos, embora se prepare, estude o assunto, sempre terá o que aprender. "É como um laboratório de pesquisas: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe" (Deleuze, 2010, p.177).

Resignificar o ato de ensinar, abre portas para que o aluno reconheça a importância de sua busca e de sua competência pessoais para criar e emitir signos. Referimo-nos ao ensinar, de modo que o aluno se perceba como alguém que também cria e emite signos, ou seja, como alguém que também ensina! Assim é o ensino na hospitalidade: um ensino no qual se produz a trama necessária entre os envolvidos no ato de conhecer; onde aluno e professor se misturam e se tornam partes interessadas de uma mesma busca.

Tal mudança, tão necessária no ensino que temos hoje, não exige grandes preparações, formações, como é o esperado. Mas uma relação entre professor e aluno que se baseie na confiança, no respeito mútuo.

O fato de se conceber o professor como alguém que sempre entende (ou deve entender) mais e melhor de um certo tema, se alastra dentro e fora da escola. O autoritarismo, infelizmente, é uma forma de agir pela qual o professor impõe o seu poder de controle sobre o aluno, seja do lado conceitual, como em relação à disciplina corporal, moral e outras.

Aquele que chega, o hóspede, tem de se sentir diante de quem o hospeda como um ser livre e privilegiado pelo acolhimento.

A explicação estrita, inconteste subsiste nas escolas, porque ainda há muitos de nós que consideram o aluno um ser incapaz da compreensão desejada e definida pela

escola, impressa no currículo, nos livros adotados. Daí a grande dificuldade que os professores têm de receber alunos que já vêm identificados pela dificuldade de aprender.

Aquele que bem hospeda faz o hóspede sentir-se em casa, bem abrigado. Ao se sentir em casa, com liberdade de se manifestar, o hóspede acessa aos bens do local. Da mesma forma, o aluno, como hóspede, se beneficia da relação solidária de um professor verdadeiramente hospitaleiro e vê diante de si possibilidades de convívio, de trocas, de encontros em que os signos se interpenetram e se esclarecem mutuamente.

SOBRE A APRENDIZAGEM NA ESCOLA HOSPITALEIRA

Abordaremos neste tópico a aprendizagem na ótica da igualdade das inteligências Rancière (2002), o aprender como experimentação e a liberdade de criação como condição para a construção do conhecimento.

Mais uma vez, o que ora propomos é polêmico, mas, na ótica da hospitalidade incondicional, como não ser provocador?

O diálogo entre o professor e o aluno não acontece, se a inteligência de um se sobrepõe à do outro. Há que se ver no hóspede um outro que chega para nos enriquecer com suas novidades, com suas formas diferentes de ser, de compreender e jamais como um ser inferior, que pede asilo, se refugia, se submete e perde toda a emancipação, vive de favor, como tantas crianças e jovens em salas de aulas.

A emancipação intelectual, conforme Rancière (2002) vem da clareza que se tem da inteligência como capacidade orgânica de resolver problemas, de atuar, obedecendo a si mesma. Para esse autor (idem), a igualdade das inteligências não é aferida por níveis, graus, comparações, modelos, tipos. A desigualdade das inteligências, pelo contrário, nos mantém na mesma condição em que estamos, diante dos níveis de desenvolvimento dos alunos e das escolas tradicionalmente organizadas. Considerar a igualdade das inteligências como ponto de partida tanto para o ensinar como para o aprender permite-nos propor uma grande reviravolta no ensino, na educação.

Somos todos seres pensantes e nos tornarmos ilimitadamente diferentes, no curso de nossa existência. Assim como para Deleuze (2009) "ser é devir", pensar é próprio do funcionamento intelectual e, nesse funcionamento, a igualdade das inteligências se manifesta. A desigualdade das inteligências é imposta e criada para manter a força do poder de uns sobre outros.

Com base na igualdade das inteligências, reconhecemos que a aprendizagem cabe exclusivamente a quem aprende, muito embora nem ele mesmo saiba quando e como aprendeu.

O aprender, nessa perspectiva, não se dá na linearidade dos anos e das series escolares, na forma objetiva e prática sugerida pela organização curricular. Não há

condições e/ou sentido no prever, controlar, conduzir e, portanto, no mensurar qualquer aprendizagem, quando ela é reconhecida como ato pessoal, que se multiplica e se diferencia, conforme se efetiva.

Uma escola hospitaleira reconhece no aluno o ser que devém e que se constitui na diferença (Deleuze, 2009) e que nada está previsto e definido na sua aprendizagem.

Esclarecendo mais, a intenção de ensinar não garante e nem deve conter a garantia e a condição do aprender do outro. O professor, é claro, investe, quer ensinar, mas o aluno pode não aprender nada. Vêm daí as frustações, a angústia do professor e o seu insuportável sentimento de incapacidade e a busca de uma saída para explicar seu insucesso. E nessa busca, o professor muitas vezes responsabiliza o aluno, atribuindo-lhe deficiências, incapacidades, dificuldades de aprender.

Para Deleuze (2009):

> [...] Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim; por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender., mas um violento adestramento (p.237).

Como mensurar, avaliar o processo escolar de um aluno, na ótica de uma escola hospitaleira?

Nada mais indicado, na linha de mudanças propostas pela hospitalidade incondicional do que livrar os alunos da condenação de serem avaliados como usualmente se procede. O processo de avaliação tradicionalmente utilizado é injusto e inapropriado ao que significam o ensinar e o aprender na ótica hospitalidade aqui defendida, dado que incide inteiramente sobre *o que* o aluno aprendeu, dentro uma média esperada e definida de conteúdos.

Os nomes atribuídos à avaliação podem variar para ocultar o seu sentido intrínseco, mas na base de toda avaliação está sempre a necessidade de medir para: agrupar, selecionar, subordinar, apurar, escolher alguns e excluir. A avaliação de conhecimentos se confunde com a avaliação do aluno como um todo. Quem teria o poder de avaliar o que foi aprendido, a não ser o próprio sujeito da aprendizagem? De fato, avaliar, reconhecer o certo ou o errado só tem sentido quando o requerido é um conhecimento fechado, pré-definido, exato e determinado por outrem.

Extrapolamos e agigantamos nossas funções, quando nos intrometemos no exame, na avaliação do aprender, mas nos esquecemos de avaliar *como* ensinamos.

O professor hospitaleiro avalia a sua hospitalidade , pelo reconhecimento do aluno ao atendimento recebido nas aulas - os altos e baixos, o que ainda não o satisfez, as perguntas respondidas, a curiosidade saciada nas aulas... Os seus índices são favoráveis,

quanto maior for a sua acolhida ao que o aluno espera e necessita. O processo avaliativo, portanto, tem duas direções e deve ser compartilhado, a tal ponto que poderá mudar o modo de hospedar, beneficiando a todos: professor, aluno, o aprimoramento do ensino e da aprendizagem nas escolas.

O professor hospitaleiro não espera fazer do aluno um ser programado. Ele quer de cada um seja o que é: díspar, imprevisível, em todos os sentidos e que não corresponda jamais a nenhum nível ou grau de desempenho geral. O aluno é o peregrino e faz parte do seu caminho a escolha de rumos que lhe parecerem mais convenientes e adequados para percorrê-lo.

A hospitalidade, na educação, nos faz reconceituar o papel do aluno, do professor, nas formas inusitadas do ensinar e do aprender em que se engendram, numa mesma aula, provocados que somos, pelas perturbações que conseguimos distinguir no confronto das nossas diferenças . Alunos e professores estão juntos na mesma sala, mas cada um a habita a seu modo, convive com o conhecimento a seu tempo, interesse, formas de abordá-lo.

A passagem de uma escola que celebra a competência e as possibilidades de aprender de alguns alunos para aquela que reconhece as capacidades de todos, com suas variações imprevisíveis, incontáveis, díspares, não se dá em um salto de uma margem à outra. Essas mudanças vão acontecendo entre essas duas margens.

CONCLUSÕES

A escola tem permanecido na maior parte das vezes insensível e inerte diante dos obstáculos impostos por suas rotinas, pelo ensinar verticalizado, o aprender embrutecido, os currículos prescritivos, as avaliações internas e externas, o pessimismo e cansaço dos professores,, o desinteresse dos governos por uma educação para todos.

Nada, contudo, é tão difícil e resistente que a nossa vontade não possa reverter.

A escola hospitaleira propõe uma reviravolta, um ataque de "máquinas de guerra" (Deleuze, 1997), metáfora que se adequa ao que estamos propondo como meio para enfrentar o controle e valores conservadores da hospitalidade condicional da escola para alguns.

O Estado tem as suas máquinas de guerra para subordinar a educação a seus interesses, ao seu poder. Por outro lado, existem outras máquinas, que, embora menores, conseguem combater as maiores, recusando-se a seguir modelos impostos, resistindo a toda forma de o Estado capturá-las. Essas máquinas menores lutam, ocupam espaços, criam outros, como está ocorrendo com os que batalham por uma escola hospitaleira.

Os rumos próprios das máquinas menores é desnorteante para o Estado. porque elas fogem das rotas estabelecidas e ignoram o poder hierarquizante, com suas leis, convenções, juízos explícitos.

Os caminhos traçados pelo caráter nômade das máquinas menores têm roteiros que escapam ao que são movimentos pré-definidos, esperados. Elas avançam por fendas, brechas, em deslocamentos incertos, mas oportunos; abrem trilhas, fazem desvios imprevisíveis, combatendo as identidades e categorizaçõ.

O professor hospitaleiro se empenha para oferecer a cada aluno o mesmo que é esperado pelo estrangeiro, ao avistar o lugar que lhe acolherá e o saciará, na caminhada.. Esse empenho implica entrega a um modo de vida profissional e pessoal que exigem muito.

Ninguém pode se considerar-se um experto nas artes do ensinar hospitaleiro. Para cada hóspede um atendimento! Essa é a condição primeira para se viver a escola em encontros amistosos, abertos, instigantes com nossos alunos, com nossos companheiros de trabalho.

Há muito a aprender ainda se não nos abandonarmos ã inércia das rotinas, cedendo à máquina do instituído e ao seu poder destruidor.

Vamos em frente.

REFERENCIS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. (2001). Decreto No. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.*

Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Burbules, N.C. (2008). "Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais"; em: Garcia, R. L. R. & Moreira, A. F. B. (Org.). *Currículo, na contemporaneidade- incertezas e desafios.* São Paulo: Cortez Editora.

Deleuze, G. (2009). *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). "Tratado de Nomadologia: a Máquina de Guerra"; em: *Mil Platôs—capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. São Paulo: Editora 34.

Deleuze, G. (2010). *Conversações.* São Paulo: Editora 34..

Derrida, J. (2003). *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade/ Jacques Derrida. [Entrevistado]*. São Paulo: Escuta.

Hall, S. (2000). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomás T. da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A.

Morin, E. (2001). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.* New York: ONU.

Pierucci, A. F. (1999). *As ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34.

Rancière, J. (2002). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual.* Belo Horizonte: Autêntica.

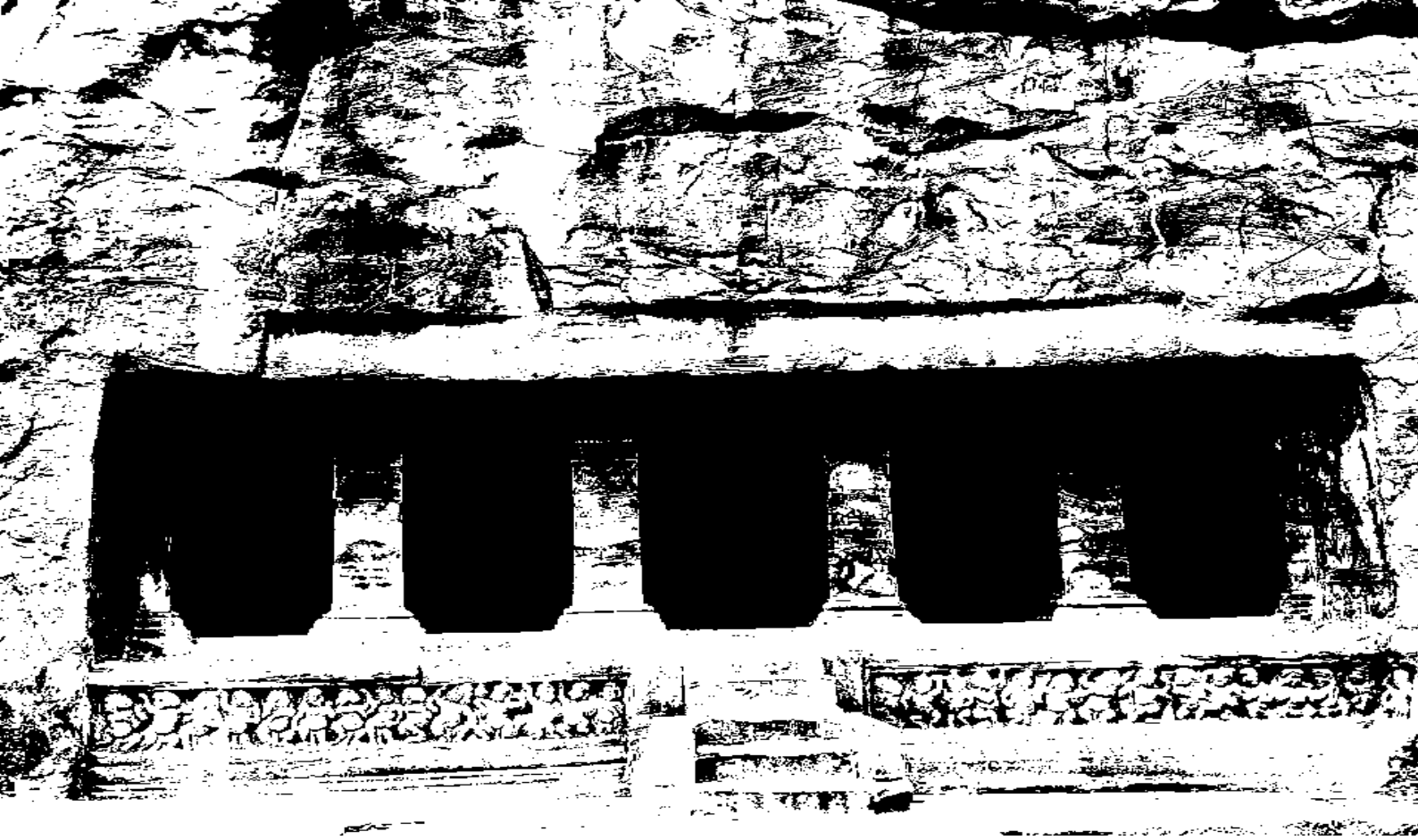
Santos, B. S. & Meneses, M. P. (Orgs). (2010). *Epistemologias do Sul.* Coimbra/Portugal: Edições Almedina AS/CES.

Schöpke, R. (2004). *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade.* Rio de Janeiro: Contraponto.

Serres, M. (1993). *Filosofia Mestiça: le tiers–instruit*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Silva, T. T. (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis/RJ: Vozes.





CAPÍTULO IV
DE LA DISCAPACIDAD A LAS DIFERENCIAS: MOVIMIENTOS ENTRE ESTRATEGIAS Y TÁCTICAS

Zardel Jacobo
UIICSE-FESI-UNAM, México
******

INTRODUCCIÓN

Los temas que abordaré son fruto de varios años de documentar las prácticas educativas, así como de interrogaciones a los conceptos de las disciplinas pedagógicas y

piscológicas que abordan a los individuos desde una visión de mundo que tuvo que ver con un contexto histórico para su emergencia. Los discursos y saberes sobre la discapacidad se gestaron en procesos largos y silenciosos de tal manera que actualmente se les considera vigentes. Sin embargo, sin explorar y sin dar cuenta de su deuda con las condiciones históricas heterogéneas y complejas se vuelven prejuicios en el sentido que Arendt (1997) subrayó; es decir, impiden la interrogación y el pensar y corren el riesgo de ser confundidos realidad y concepto. De ahí la necesidad de la deconstrucción que Derrida (2001) sugiere para ejercer el pensamiento como acontecimiento (Heidegger, 2014) y permitir descongelar el significado implícito de los conceptos y abrirlos a posibilidades inéditas y considerar la condición humana desde otra mirada.

En este escrito se plasma ese recorrido el cual fue elaborado para dar respuesta a la invitación del Dr. Aldo Ocampo González[62] con quien he tenido el honor de participar en varias actividades académicas y de cuya amistad me siento muy honrada. Tal como el nombre lo dice, abordaré un pasaje de las estrategias a las tácticas en la producción y subversión del significado de la discapacidad. Abordaremos el término *discapacidad* puesto en boga actualmente con el paradigma de la inclusión y la bandera de la diversidad como puntal del fin de la discriminación.

Un primer cuestionamiento que esgrimo es, ¿por qué tenemos que convocar a denominar a la educación como "Educación Inclusiva" y no simplemente que la educación tendría que ser por su propia definición inclusiva? ¿No era este su origen?, he ahí un primer dilema, porque quizá la gente cuando lea sobre educación inclusiva, piense que es para cierto tipo de población, y no, justamente me parece que tiene que ser para todos, porque la educación más que en ninguna otra institución no puede sino tener la responsabilidad social del presente y futuro de nuestras naciones y de los principios de equidad, justicia social y convivencia humana. Sin estos principios no hay desarrollo posible, una sociedad altamente tecnologizada y de gran envergadura económica sin la ley de la fraternidad, está condenada a reproducir el gran sufrimiento humano por el que estamos atravesando y además constituirse como amenaza de la destrucción, no solo de nuestra especie, sino de la naturaleza y del mundo. Un progreso del orden que sea, científico, técnico o económico a costa de la injusticia e impunidad, no puede ser propuesto como ideal. El único principio que posibilita la vida social, será el principio ético de custodiar y responsabilizarse con y por el otro. Este principio nos recuerda a la fratria, la ley de la fraternidad humana señalada por Levinas (2000).

LA INCLUSIÓN: CLARO-OSCUROS

Tal pareciera que la educación inclusiva apuntala ni más ni menos a este principio. Si hoy se encuentra como tema central, es que la realidad social dista mucho de serlo,

[62] La invitación consistió en participar con el CELEI- Chile en el Ciclo de Conferencias 2018, las cuales se intitularon "Tarea Crítica en la Educación Inclusiva, Contingencias Epistémicas, Emergencias Metodológicas y Discusiones para el Presente".

todo lo contrario, la violencia, la injusticia, la pobreza y la vulnerabilidad de cada vez mayores grupos humanos, están cobrando un rostro mortuorio, y de ahí que se enarbolen estandartes de los derechos humanos, de la inclusión y de la justicia.

Así, plantear la educación inclusiva pareciera una proclama de justicia elemental, en este marco mi presentación punteará considerar algunas reflexiones que permitan mostrar algunos claros oscuros y de manera particular, me referiré a la población con discapacidad por ser una de las poblaciones más vulnerada. Digo vulnerada y no vulnerable y desfavorecida; dividiré mi presentación en dos contrastes, un claro-oscuro porque se trata de contrastes.

Primero abordaré los aspectos oscuros y posteriormente presentaré los claros, los destellos de luz, los que están iluminando y dejando ver posibilidades emergentes, por ello quizá puedo plantear que estamos viendo y atravesando un movimiento de la discapacidad a las diferencias, es decir a la condición de pluralidad humana y también de las estrategias a las prácticas.

PRIMER PLANTEAMIENTO OSCURO

Es este primer apartado se demostrará como es desde un orden de exterioridad donde se constituye la vulnerabilidad. La producción económica neoliberal junto con la corrupción produce lo que se denomina la precariedad inducida. A esta producción económica la considero como algo estructural o como dispositivo fuerte de control y, sobre todo, en los países considerados como subdesarrollados se agregan los mecanismos de corrupción que son letales para producir lo que se denomina como "precariedad inducida", término tomado de Butler (2010). Mencionaré una serie de datos que se presentarán a continuación en imágenes que fueron presentados en láminas de power point en la conversación.

Espero que quede muy claro y visible este aspecto *oscuro* ya que casi siempre se mantienen desapercibidos. Todos de alguna manera sabemos a y sin embargo este saber no alcanza a reflexionar en dónde y desde dónde se gesta la vulnerabilidad, lo cual resulta contundente. En la siguiente imagen tenemos:

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal)
2011, último año del que se tienen cifras comparables para 17 naciones de la región, 36.3 % de los mexicanos vivían en pobreza, casi siete puntos porcentuales más respecto al 29.4% de la población latinoamericana que se encontraban en igual condición.
... mexicanos en indigencia representaron 13.3 por ciento de la población total, cuando la media latinoamericana fue de 11.5 por ciento.
...40 millones 778 mil mexicanos viven bajo la línea de la pobreza y 14 millones 940 mil en la indigencia
En Latinoamérica:
En indigencia apenas 1.1 por ciento de los uruguayos viven en tal condición, 3.1 por ciento de los chilenos, 6.1 de los brasileños, 7.3 por ciento de los ticos y 10.6 por ciento de los colombianos, contra 13.3 por ciento de los mexicanos.



Imagen 1.
https://aristeguinoticias.com/2101/mexico/mexico-tiene-el-mayor-numero-de-indigentes-y-pobres-de-al-cepal/ Periódico La Jornada, 20 de mayo, 2018.

No es gratuito que, en estas elecciones de julio de 2018 en México, se votó mayoritariamente por el intento de llevar a cabo la cuarta transformación social que implica un combate a la corrupción y al neoliberalismo.

Pasemos a ver este registro, apunto que son datos de México y me gustaría mucho convocarlos a todos ustedes, si pudiéramos facilitar una comparación de nuestros países y tener un acercamiento de esta condición de Precariedad Inducida en todos y cada uno de los países de Latinoamérica.

En las dos siguientes imágenes, se puede constatar como en el 2017 por ejemplo en México el 1% de los mexicanos más ricos, concentró el 28% de la riqueza del país. se Muestra la gran población en su mayoría fuera de los beneficios y fuera de las posibilidades de una vida digna de ser vivida.


En 2017, el 1% de los mexicanos más ricos concentró el 28% de la riqueza del país, cuatro puntos porcentuales más que la riqueza que tenían en el año 2000
(fotografías de cuarto oscuro y Oxfam)
PERSONAS POR CLASES SOCIALES EN EL PAIS
Porcentajes
Alta, 1.71

Imagen 2.

Fotografía izquierda: https://aristeguinoticias.com/2101/mexico/mexico-tiene-el-mayor-numero-de-indigentes-y-pobres-de-al-cepal/
Fotografía derecha. Getty Images/Universal Images Group
CHILD BUSKING IN STREET, MEXICO. Mexico City. Girl playing the accordion to tourists for money. CDREF00273 en https://www.huffingtonpost.com.mx/2018/01/23/mexico-desigual-1-de-los-mexicanos-concentra-casi-un-tercio-de-la-riqueza-del-pais_a_23340422/

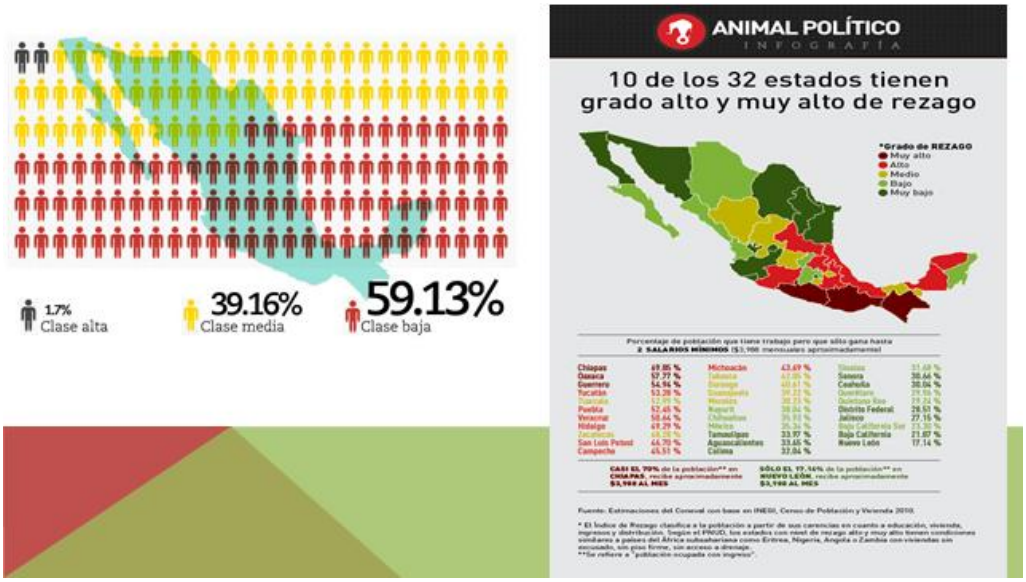


Imagen 3.
https://www.animalpolitico.com/2014/05/y-tu-que-clase-social-perteneces-segun-la-secretaria-de-economia/

En la imagen cuatro ustedes pueden ver pirámides en donde el 35% que implica 39.3 millones de mexicanos están en condición de clase baja, hasta un 1% que representa 1 millón 123 mil mexicanos que corresponden a la clase alta.



Imagen 4.
https://www.google.com/search?q=niveles+socioeconomicos+en+mexico+2018&client=firefox-b-ab&sa=X&nfpr=1&biw=1787&bih=846&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=Bf1Dr05zSR5APM%253A%252Cynx1aGv1keBEAM%252C_&usg=AI4_-kQHjH87E4lLdwaaiPdlfvoSoZse6g&ved=2ahUKEwjf9tK8hKjfAhUBba0KHestDHUQ9QEwC3oECAQQCA#imgrc=Bf1Dr05zSR5APM:

En la imagen cuatro ustedes pueden ver el nivel socioeconómico de cada clasificación y el monto económica (en pesos mexicanos) que le corresponde a cada nivel y ver el abismo de diferencia entre el nivel A y B de los niveles más altos y el nivel E que prácticamente expresa la pobreza extrema.

Ahora pasemos a la población indígena, es de Perogrullo cómo esta población enfrenta siempre las mayores carencias, y ¿que implica eso? Por ejemplo, la carencia por acceso a la seguridad social, un 81% lo representa la clase indígena contra el 59.1 de la norma. Así dentro del país, el acceso a servicios básicos de vivienda son: un 37.2 contra un 12.5. En estas cifras uno puede ver como la precariedad no le corresponde a la población, sino al descuido del estado en atender los servicios que requiere la población, así sucesivamente en vivienda, en educación y en servicios de salud se van viendo los rezagos que la población indígena tiene con relación al resto de la población. Aquí tenemos entonces, como claramente podemos confirmar, que existe un problema básico que no tiene que ver solamente con el principio de que hay que incluir a las personas dentro de las normas ya existentes, sino contrariamente en donde se debe poner el acento y la interrogación, es en las mismas normas que ya existen, en las mismas relaciones desiguales de producción económica favorecidas por el Estado así como el incremento desigual en los servicios del Estado para la población, siendo éstas políticas las que crean las condiciones que resultan aquejando a los sujetos. Por ello sobre la población recae como una resultante esta condición económica y política y por tanto no puede plantearse la causa en la población como los agentes de vulnerabilidad.

Consideremos a continuación las siguientes imágenes 5 y 6.



Imagen 5.
https://www.animalpolitico.com/2014/05/y-tu-que-clase-social-perteneces-segun-la-secretaria-de-economia/

Ante la contundencia de los datos, no queda sino replantear porque la vulnerabilidad no está en la población sino como la acción sobre ellos los deja fuera del circuito de las posibilidades. De esta manera, también se constata como la "discapacidad" incrementa en las poblaciones menos favorecidas. Así corresponde la pobreza con la discapacidad. La pobreza es ascendente según lo ha demostrado la producción neoliberal, que actúa bestialmente a favor de los intereses de las clases enriquecidas, y por ello, no basta con los buenos deseos de una inclusión educativa cuando se invisibiliza y oscurece esta parte económica de producción de diferencia, desfavorecimiento, discriminación y rezago.

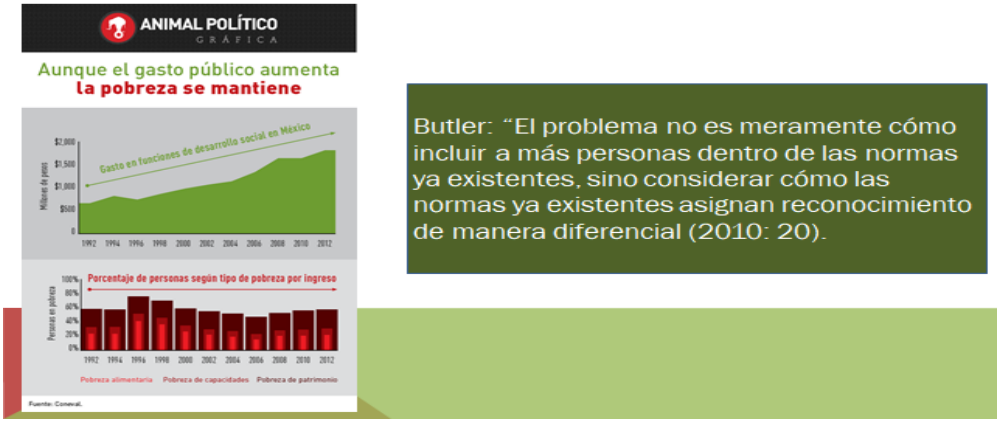

ANIMAL POLÍTICO
GRÁFICA
Aunque el gasto público aumenta la pobreza se mantiene
Gasto en funciones de desarrollo social en México
Porcentaje de personas según tipo de pobreza por ingreso
Pobreza alimentaria
Pobreza de capacidades
Pobreza de patrimonio
Butler: "El problema no es meramente cómo incluir a más personas dentro de las normas ya existentes, sino considerar cómo las normas ya existentes asignan reconocimiento de manera diferencial (2010: 20).

Imagen 6.
https://www.animalpolitico.com/2014/05/y-tu-que-clase-social-perteneces-segun-la-secretaria-de-economia/

Retomamos aquí una primera lección que nos da Benjamín, W. (2013), lo primero que tiene uno que restablecer es la correspondencia entre la economía y la política y no entenderlas de manera diferenciada como se están planteando, ¿a que me refiero? Políticamente podrá haber muchos movimientos a favor de los derechos humanos, pero si no se correlacionan con la producción económica que justamente produce esta precariedad inducida, poco vamos a poder realmente incidir en el cambio de esta situación. Así entonces, las encuestas, los estudios de la OMS, del Banco Mundial y de la OGSE por ejemplo, constantemente nos están mostrando con investigaciones a nivel internacional como las personas con discapacidad siempre sufrirán y serán alteradas y desfavorecidas en condiciones sanitarias, académicas, en lo económico y que su participación se verá cada vez más limitada y los servicios que se les ofrecen siempre corresponden a programas sociales que son más bien de apoyo y asistencia y que eso implica que se ahonde y se abra la brecha en la desigualdad de todos los órdenes.

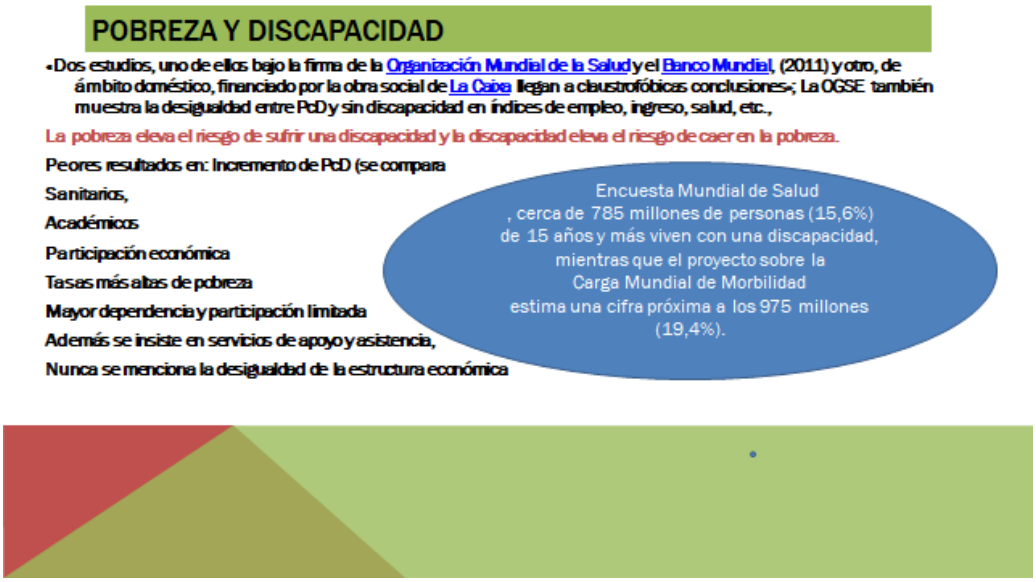

POBREZA Y DISCAPACIDAD
•Dos estudios, uno de ellos bajo la firma de la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial, (2011) y otro, de ámbito doméstico, financiado por la obra social de La Caixa llegan a claustrofóbicas conclusiones»; La OGSE también muestra la desigualdad entre PcD y sin discapacidad en índices de empleo, ingreso, salud, etc.,
La pobreza eleva el riesgo de sufrir una discapacidad y la discapacidad eleva el riesgo de caer en la pobreza.
Peores resultados en: Incremento de PcD (se compara
Sanitarios,
Académicos
Participación económica
Tasas más altas de pobreza
Mayor dependencia y participación limitada
Además se insiste en servicios de apoyo y asistencia,
Nunca se menciona la desigualdad de la estructura económica
Encuesta Mundial de Salud
, cerca de 785 millones de personas (15,6%)
de 15 años y más viven con una discapacidad,
mientras que el proyecto sobre la
Carga Mundial de Morbilidad
estima una cifra próxima a los 975 millones
(19,4%).

Imagen 7.
https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf

Esto corresponde entonces al primer elemento de oscuridad que planteamos, lo que corresponde a precariedad no tiene que ver con el atributo de la(s) persona(s), tiene que ver con una producción de exterioridad basada en una economía desigual, bestialmente feroz que genera un abismo cada vez más fuerte.


POBREZA Y DISCAPACIDAD
(Fotografía de la autora. Delegación Benito Juárez División del Norte
Pensar la cultura como expresión de la Economía (Benjamin)
"...las fuerzas de la economía y de la política están formal y completamente separadas entre sí"
Hay que develar que no lo están

Imagen 8.
Fotografía tomada por la autora. La cita es de Benjamin (2013).

SEGUNDO PLANTEAMIENTO OSCURO: LOS QUEHACERES DEL SABER Y DE LOS HACERES

Continuemos con el segundo punto o aspecto de los oscuros, hablando de vulnerabilidad. Hay una segunda precariedad inducida que tiene que ver justo con la producción del saber y del hacer, nos referimos a como la constitución de disciplinas a partir de los siglos XVI en adelante, también hizo una constitución de saberes que fue diferenciando a la población, de tal suerte que la vulnerabilidad se colocó en los sujetos a raíz de la producción del concepto de individuación. Este aspecto lo tiene muy bien conceptualizado Foucault (2005).

Volvemos a señalar entonces que el orden del poder del saber, tendrá que ver en cómo desde el saber se han producido en los sujetos las vulnerabilidades, me refiero particularmente a que tendríamos que desmontar ahora los saberes. Así como hicimos énfasis en desmontar la producción económica, también tendremos que desmontar la producción de las disciplinas, ello implica una revisión de la historia, o lo que Derrida podría denominar como la deconstrucción de los saberes, es decir, dar cuenta de cómo en los contextos históricos se van produciendo una serie de reflejos conceptuales que van dando la comprensión de una cierta realidad. Ante esto tenemos que ver entonces con ciertos saberes que nos acompañan en nuestros siglos, que derivaron de ese contexto a partir de la modernidad. Es decir, la construcción de la sociología, de lo jurídico, de lo pedagógico, de lo psicológico están basadas en un concepto de sujeto a partir del discurso de Descartes, del sujeto pensante como definición de sujeto; se invisibiliza que todo sujeto social es producido desde cierto contexto de historicidad y según las condiciones de posibilidad que se les ofrezcan a los sujetos, se dará su constitución. Por ello, volvemos a retomar a Butler (2010) puede plantear que no existe vida alguna sin las condiciones que mantienen la vida variable, y esas condiciones son predominantemente sociales.

Enfatizamos la premisa de una exterioridad social como constituyente de la individuación y no al revés, el sujeto como constitución de sí mismo por su pensar.

En este contexto viene la pregunta, ¿de dónde viene y se constituye el concepto de discapacidad? Ciertamente la deconstrucción ha implicado que no podemos seguir sosteniendo la discapacidad en base a algo del orden de lo natural, de lo biológico. Me refiero por ejemplo a que la ceguera, así sea que el nervio óptico no funcione o se encuentra en una disfunción, no por ello implica discapacidad, el contexto histórico y social y las significaciones que acompañan a las culturas darán referencia al significado y valores asociados a ciertos atributos, pero en función del orden cultural simbólico.

De manera privilegiada en nuestro país, en México, las culturas precolombinas no tenían un concepto ni de discapacidad ni de anormalidad, ni mucho menos, todo lo contrario. Sí había una significación a la diferencia, pero no necesariamente la diferencia se significaba como disfunción, menos o dis; como algo que falta, como algo precario o disfuncional, como ocurre en los prefijos: *dis* o *in*. Todos estos términos se acuñaron a partir del desarrollo de la modernidad. Uno puede constatar en las culturas precolombinas como las diferencias podían ser atribuidas a cuestiones de la sacralidad, del misterio, del saber, de los dioses y por tanto los sujetos con atributos diferenciales estaban muy vinculados a la divinidad, en consecuencia, tenían un estatuto de honorabilidad dentro de esas sociedades.

Tendríamos también que considerar lo que Benjamín (1990), nos plantea como pensamiento crítico, el no confundir el concepto con la realidad, ¿qué quiere decir esto? Que el principio crítico implica no identificar realidad y concepto, decir discapacidad no corresponde con lo natural, ni con lo biológico, más bien diría nuestro autor, el concepto pretende "enseñorarse del dominio del concepto sobre lo real, no advierte que este dominio -como luego explicitará Adorno- cabalga, ni más ni menos, que sobre la violencia y dominio efectivo en la (extensa) realidad" (Cuesta, s/r). El concepto no agota de ninguna manera la complejidad de la realidad que se busca conceptualizar.

Requerimos, por lo tanto, revelar la injusticia que los conceptos involuntariamente han tenido como efecto en el sujeto, su colocación en una posición de diferenciación en valor de menos. Hoy más que nunca se requiere la historia entendida como redención, como un hacer surgir, producir una obra, un revelar las condiciones por las cuales se dieron la diferenciación de ciertas poblaciones y de ciertos sujetos, todo eso está ligado a la producción de individuación, normalidad-anormalidad. Esos pares asociativos de: salud-enfermedad, normal-anormal, persona con discapacidad-sin discapacidad. La lógica del juego de opuestos que no pueden ni pensarse, ni analizarse uno sin el otro. Tenemos que estar muy atentos a la deconstrucción de los saberes producidos y para ello, grandes actores nos han dado ya los lineamientos para reflexionarlos.

TERCER PLANTEAMIENTO: LOS CLAROS, LOS DESTELLOS Y LAS LUCES

Entraremos a los claros, consideraremos los saberes que producen ciertas luminosidades que nos pueden permitir reflexionar desde otros órdenes la realidad y el sujeto. Estos saberes aunados a las prácticas culturales emergentes constituyen las tácticas, las acciones transformativas de los agentes o actores de los cuales estamos siendo testigos actualmente.

Iniciemos con el planteamiento que todo sujeto no es sin el otro. Desde Hanna Arendt, Martin Heidegger, y algunos autores más nos han estado puntualizando y remarcando que no podemos seguir considerando al sujeto como uno, único, homogéneo y esencial. Hanna Arendt planteará que el hombre como tal no existe, lo que existe son la pluralidad de los hombres. El hombre singular es ya una expresión de la pluralidad de los hombres. Ningún hombre puede estar, o vivir por sí mismo, sino que emerge siempre de un orden de comunidad y convivencia, de una cultura, de organizaciones sociales, políticas, culturales, etc.

La condición de todo sujeto naciente, emergente en su constitución implicará de entrada una precariedad originaria, una vulnerabilidad dentro de la cual, si no hay un otro que lo sostenga en una red de manos el sujeto humano no sobrevive. Esta red de manos, que es un término que emplea Butler, (2010), deriva de filósofos como Heidegger (2014), Levinas (2000) así como de Freud (1976) y Lacan (1984). Si no hay una red de manos que lo sostenga, lo impulse, lo desarrolle y lo lance, lo proyecte, que sea un proyectum para un futuro, ese sujeto no va a devenir sin esa posibilidad que le otorguen los otros. Esto es justamente lo que es importantísimo de remarcar. Les mostraré en esta fotografía tomada de internet donde se construyen los tejidos a partir de la urdimbre y de la trama. Ustedes han visto como los indígenas en nuestros países precolombinos y en otras culturas armaban su telar bajo dos principios: la urdimbre y la trama. Se requiere una urdimbre y se requiere una trama para constituir lo que denominamos la subjetividad humana, sin estas condiciones variables que posibiliten la existencia, es decir sin las condiciones culturales en donde los hombres viven, se organizan, piensan y actúan, un sujeto no puede ser ni pensado ni soñado, sino bajo estas condiciones de preexistencia, y por ello la fotografía a continuación muestra el resultado de diversas tramas y urdimbres en hermosos tejidos para dar idea de cómo se constituye la subjetividad singular como un único tejido, irrepetible y único. La producción del sujeto implica una singularidad radical, cada sujeto es un uno a quien constituyen los otros.



Imagen 9.
https://www.google.com/search?q=urdimbre+y+trama+fotos&client=firefox-b-ab&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=_aXbbkfaAApgGM%253A%252CQpJZVBiAOMQ6gM%252C_&usg=AI4_-kSOoGuhzxfD69wn84YENeU6gVU2rg&sa=X&ved=2ahUKEwiD34mhs6rfAhUKCawKHWeUBGgQ9QEwAnoECAUQCA#imgrc=_aXbbkfaAApgGM:

Entramos entonces al orden de entender y comprender la subjetividad humana desde un lazo social, desde la subjetividad que implica un sujeto sujetado siempre y de alguna manera posicionado, constituido desde esa urdimbre que va tramando este orden de los otros. Podemos entender un sujeto en donde esta exterioridad es condicionante de su interioridad, no hay fronteras tan separadas entre el afuera y el adentro, y con todo hay diferencia. Se requiere de una exterioridad social para que advenga un sujeto singular, por eso retomamos a partir del psicoanálisis con Lacan y algunos otros psicoanalistas, la Banda de Moebius como un claro ejemplo de la no diferenciación entre el afuera y el adentro, solo para mostrarles la belleza que implica que los sujetos nunca podremos delimitar nuestra frontera entre el otro y lo propio, y con todo que hay diferencia. En la siguiente fotografía que muestra el Museo Universum, en la sala de matemáticas, una enorme estructura de una banda de Moebius en donde si ustedes siguieran la superficie a lo largo de la banda no habría separación entre el adentro y el afuera. El recorrido sería una línea continua entre el adentro y el afuera.

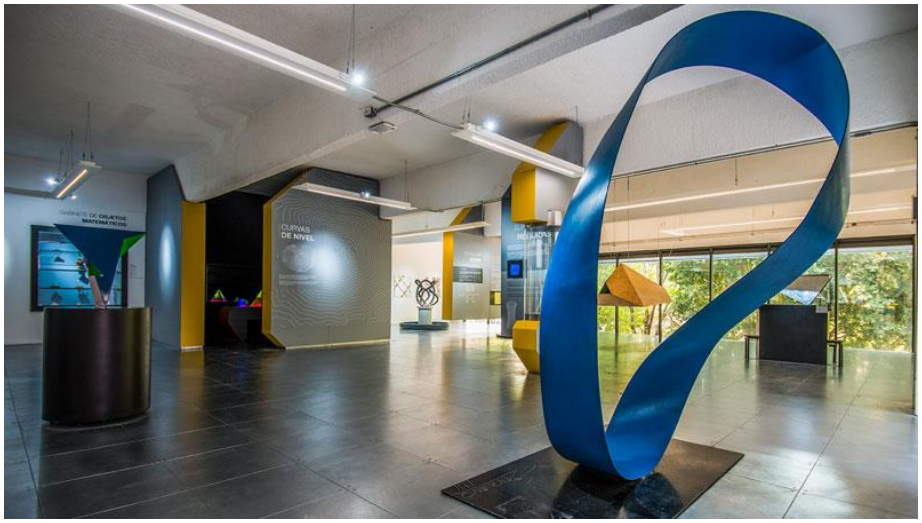


Imagen 10.
http://www.universum.unam.mx/exposiciones/imaginario-matematico (10/09/2018)
Veamos a continuación una ilustración de Esher sobre la Banda de Moebius que ejemplifica mejor cómo el adentro y el afuera, así como el arriba y abajo se confunden:

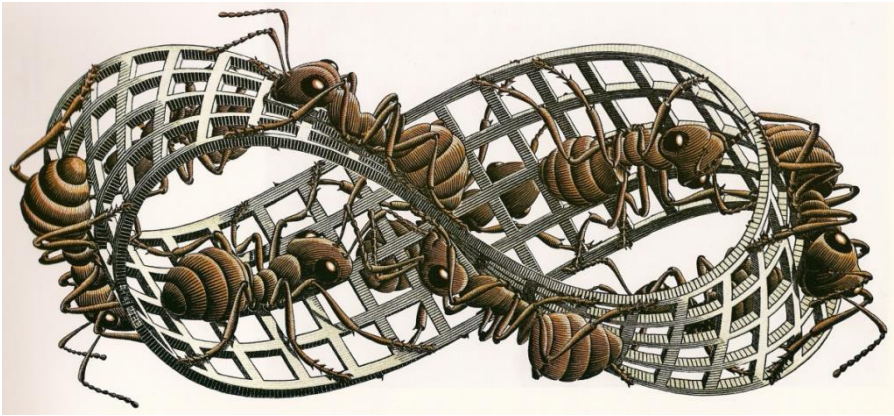


Imagen 11
https://www.google.com/search?q=banda+de+moebius&client=firefox-b-ab&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=VaMsn0XFWizHIM%253A%252CQ68FQhqRCGRVGM%252C_&usg=AFrqEzf-e6upJQHp4j0nx5S3BkBIyhLTZw&sa=X&ved=2ahUKEwjfk43I8uPcAhUFTawKHZp4BU4Q_h0wHHoECAcQCw#imgrc=CqntJ5PhSXw8EM: 10/08/2018)

Una manera de mostrar cómo la identidad constituyente del sujeto se inspira en la reflexividad, en la teoría del espejo y da cuenta de la relación del sujeto sujetado al otro. Esto constituye entonces la individuación. Si somos deudores y herederos del Otro y los otros, se relativiza al sujeto pensante con el poder de decisión y de libertad, como si los otros no tuvieran nada que ver con las decisiones, con las proyecciones que los sujetos hacen sobre sí mismos. El sí mismo es un derivado ya del otro.

Entramos ahora a esta parte de la claridad, de la luminosidad de entender que el uno no es sin el otro. Entro entonces al ámbito de construcción de nuevos saberes sobre el sujeto a partir de la subjetividad y también sobre las prácticas culturales.

Sobre la primera, tenemos a autores como Derrida (2011) y Quignard (2012), que nos están fortaleciendo la constitución de la identidad desde una exterioridad, que implica al otro, los otros. El sujeto, nace y se configura desde una prehistoria que tiene que ver por lo menos con dos historias antes de su nacimiento. Nos referimos a que todo sujeto es deudor de una herencia de por lo menos tres generaciones. Justo al concepto de discapacidad entendida desde una mirada natural biológica de disfunción o alteración orgánica o psíquica, se le va a contraponer otra consideración sobre los sentidos, que va más allá de comprenderla como una alteración de los mismos, refiriéndonos a los órganos posibilitadores de la visión, el tacto, el oído y que a su falta a su disfunción el sujeto estaría incapacitado en una relación con el mundo y por eso se plantea como una discapacidad, una anormalidad, una disfunción.

A partir de estos estudios que son emergentes de nuevos saberes, los autores mencionados nos señalan cómo los sentidos no son sin sentido. Juegan con el estallido o multivocidad de significados. Implica que ningún sentido opera fisiológicamente por sí mismo, todo sentido tiene que ver con sentidos, significados, significaciones. De cómo el funcionamiento de los sentidos fisiológicos requiere de la modulación implicada por el otro, los otros. Habría que leer tanto el texto de Nancy del tacto como de Derrida para plantear que el mismo tacto no tiene que ver con una sensorialidad fisiológica, sino para que se produzca el tacto se requiere de un *con/tacto* previo, hay otro que hace un *con/tacto* y que, en ese contacto, implica unión y separación al mismo tiempo, quiero decir, un contacto hace a una interrelación, pero no deja de existir una frontera entre el que toca y el que es tocado. Justo ahí, en ese con/tacto, se produce algo que pone y echa en marcha toda una posibilidad de la función fisiológica. Quignard nos llega a plantear como el sujeto antes de advenir en atmosférico y terrestre tiene una vida previa, justamente pre-atmosférica y pre-terrestre. Nos indica Quignard cómo un sujeto en su advenimiento fetal, en este mismo proceso de constitución, hay algo que empieza a gestarse y que tiene que ver con el oído. El oído tiene que ver con esas vibraciones, con un cuerpo, con un lenguaje que es preconceptual, es un lenguaje que no atraviesa por la palabra, que no atraviesa por significaciones pero que sí son un cúmulo de gestos, vibraciones, una heterogeneidad diríamos de estimulaciones pero que no son fisiológicas porque el latido de una madre, un corazón en angustia que late fuertemente, no es solo que la frecuencia de latido es alta, sino es la significación, la angustia o la emoción de alegría con la que puede estar atravesando la madre. ¿De qué manera se transmite esa orquesta de simultaneidad en el feto?, no lo sabemos actualmente pero sí se constatan las afectaciones.

Tenemos un mundo preamniótico. En el amnios el oído humano se baña de sonidos que van configurándose en códigos, símbolos que tienen que ver con la corporeidad de la madre, es lo que Lacan llamaría la *Langue*, esa lengua originaria constituida desde la madre. Se trata de un registro materno que no es del orden del pensamiento solamente, sino que es en acto, en experiencia de su propio cuerpo, se transita en resonancias al hijo, el niño no lo recibe de la misma manera, sino que procesa, metaboliza y por ello constituye una diferencia con relación a la madre. El advenimiento o el nacimiento implica

una ruptura y un corte fuerte con ese mundo pre-terreste y pre-atmosférico y una separación de madre. Inicia el sujeto terrestre el sujeto atmosférico, todo ello siempre y en acompañamiento del otro. Bajo una red de manos.

Todos estos estudios nos van a ir permitiendo replantearnos la sordera, la ceguera más allá de meramente sonidos, o el tacto en su sentido fisiológico. Podemos ir viendo como para los ciegos se trata de un *tacto simbólico*. A este planeamiento lo acompaño con ciertos estudios desde la fisiología, desde la plasticidad neuronal en donde he estado leyendo artículos de neuro fisiólogos que están trabajando el *tacto visual*. El nombre parece una paradoja, pero no lo es, el tacto, como los otros sentidos pueden producir representaciones que den la pauta de una multiplicidad de conexiones sintácticas y simbólicas que conjuguen en otra matriz representacional y den las pistas o claves para el conocimiento del mundo bajo otras configuraciones. Así entonces, sobre este trazado les quiero mostrar ejemplos en las prácticas culturales que nos vienen acompañando.

Considerando este punto de luminosidad quisiera entonces retrotraer a que ustedes atienden las prácticas y las redes sociales y observar cómo nos están mostrando una posibilidad de emergencias, de prácticas de emergencias insospechadas previamente, y que justamente son el contrapunto, el contraste y la oposición al término de discapacidad.

Pasemos entonces a ilustrar como los sentidos (fisiológicos) advienen en sentidos sociales posibilitados por los otros y pueden subvertir lo que hasta ahora conocemos como discapacidad. En las prácticas culturales que presentaremos a continuación en la lámina siguiente, al grupo de teatro Seña y Verbo, como su nombre lo indica, *seña y verbo*, implica que es una compañía de sordos y oyentes, entre ambos conforman esta compañía teatral.



Imagen 12.
https://www.google.com/search?q=se%C3%B1a+y+verbo+fotos&client=firefox-b-ab&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwi_y6-m5KzfAhVFAqwKHQdyB4oQ7Al6BAgFECE&biw=1787&bih=802

Este grupo junto con otros más y todo el movimiento heterogéneo de los sordos, siempre ha estado acompañado con oyentes que fomentan sus posibilidades, han favorecido a todas luces las otras maneras de comunicarse y de relacionarse. Eso es lo que implica una lengua, una forma de relación en la convivencia, la lengua de señas es una manera como cualquier otra lengua de abrirse al espectro de relaciones con otras culturas y la Lengua de Señas no deja de ser una gran ventana, una gran puerta, un gran puente de apertura a otro tipo de realidades.

De esta manera vemos como los sordos combaten la discapacidad pensada como discapacidad auditiva y, por el contrario, señalan su propia lengua, su propia manera de representarse al mundo a través de la Lengua de Señas. Ahí tienen ustedes como las manos, el tacto, lo visual se convierten en códigos semióticos y constitutivos de sentidos y significados para representarse al mundo desde otra forma que no sea lo auditivo acústico, al mismo tiempo realizan una subversión al fono centrismo y se abren a otras lenguas, a otras condiciones de intercambio y de relación.

A continuación, vamos a pasar al combate de la imagen de un cuerpo idealizado, totalizado, en función de todos los órganos, manos, piernas, ese cuerpo ideal planteado y que, ante la falta de un brazo, piernas, etc. o cierta función se le adscribe como discapacidad. Les presento a uno entre muchos ejemplos; él es Alfonso Mendoza, denominado "Alca", su sobrenombre Alca se debe a que él sabe que está "al camino", al camino de la vida, este joven Alfonso no ha requerido de sus piernas para tener un lugar y una posibilidad en el mundo, Alca ha constituido una forma de vivir muy particular, se gana la vida realizando deportes extremos, él trabaja patineta y lo pueden ver esquiar y en parapente.

Su vida es una manera de impugnar el cuerpo idealizado, un cuerpo totalizante; con ello permite la introducción de las formas plurales de lo que el cuerpo humano puede ser, de sus varias emergencias.



Imagen 13.
Fotos proporcionadas por Gustavo Sulbarán, autor del documental Plan de Dios.

Paso también ahora a mostrarles cuadros y pinturas elaboradas por algunos pintores de la Escuela Mexicana de Arte Down, que corresponde a la Fundación John Langdon Down. Los estudiantes de esta escuela de han mostrado como subvierten la denominada discapacidad intelectual, porque a través de la plasticidad, su obra prodigiosa que ha recorrido el mundo, nos muestra justamente sus prolíferas miradas de simbolizar al mundo. De esta manera, lejos de ser restringida la discapacidad intelectual a la imposibilidad de la simbolización, nos han mostrado justamente su variabilidad de formas de representarse al mundo.



Imagen 14.

https://www.google.com/search?q=fotos+escuela+de+arte+mexicana+john+langdon+down&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab

Asimismo, puedo referir a diseñadores, modistas, modelos que están combatiendo la discapacidad, puesto que se ponen como antecedente Síndrome Down, para revelar que con lo que realizan en sus vidas y en sus prácticas, justamente muestran que tal discapacidad no existe, esta subversión al logo centrismo, a la centralidad y una inteligencia concebida desde cierta modalidad, muestra justamente sus límites y es transformada por estas prácticas que los jóvenes nos están expresando, ahí entonces podemos ver que hay una crítica al logo centrismo.

Finalmente, quisiera que ustedes pudieran buscar a los fotógrafos ciegos en las redes sociales; Evgen Bavcar, Pedro Miranda y Gerardo Nigenda. Asimismo, por todo el mundo están los fotógrafos ciegos, los escaladores ciegos, que nos están revelando la mirada invisible como a veces se le denomina, o la otra mirada. Berti, (2018), menciona textualmente de Bavcar lo siguiente:

> [...] Lo importante es la necesidad de las imágenes, no cómo son producidas. Cuando imaginamos cosas, existimos: no pertenezco a este mundo si no puedo decir que lo imagino a mi manera, la imagen no es por fuerza algo visual; cuando un ciego dice que imagina, significa que él también tiene una representación interna de realidades externas (s.p.).

Justamente la plasticidad simbólica de generación de imágenes es lo que podemos empezar a trabajar justo con ellos, porque nos están mostrando el universo de posibilidades de como se representan, actúan, intercambian y conviven con nosotros y con el mundo. Los fotógrafos ciegos, los sordos que han combatido la centralidad de la audición y el sin número de movimientos generados, nunca han sido única y exclusivamente de ellos, siempre han tenido una red de manos, un acompañamiento, impulso y compromiso sea de sus madres, sus padres, familiares, maestros, amigos, siempre ha venido del otro esa red que impulsa y gestan acontecimientos, posibilidades inéditas: las formas plurales de ser y estar en el mundo sostenida siempre por el concernimiento por el otro, bajo una ética de la fraternidad.

Espero que con esto pueda ejemplificar la luminosidad y el pasaje que tenemos en la actualidad ante el descubrimiento, explicación y construcción de las formas alternas del ser y estar en él.

CONCLUSIONES

He querido transmitirles a ustedes mis preocupaciones y mis reflexiones en torno a los claro-oscuros de la Inclusión. Apostemos entonces a desmitificar los derechos humanos como discurso prioritario ya que, si no va acompañado de desmontar la maquinaria neoliberal en cuanto a su potencial generador de desigualdades en la coadyuvancia del Estado por cubrir sus intereses, me temo que la producción de discriminación seguirá siendo un hueso duro de roer. El Estado tendrá que separar y priorizar su función para el beneficio de la población y realizar observatorios de vigilancia para que el Estado retorne a su función prioritaria y se ubiquen las instituciones bajo un régimen moral bajo el principio de la fraternidad.

Asimismo, manifiesto también mis esperanzas de que vengan nuevos campos por producir, gracias a los quehaceres y haceres de estas prácticas culturales de los sujetos. Las tácticas que han implementado ellos mismos han combatido sin proponérselo siquiera la subversión del significado de la discapacidad. Los actores, simplemente han actuado conforme a las posibilidades que sus otros apostaron por ellos. Es justamente en esta matriz de convivencia, de cómo principalmente son los padres, abuelos, primos, o personas cercanas, docentes, etc., ellos son los que hacen la apertura al mundo de sus hijos, sobrinos, nietos o primos, amigos. Son ellos los que abren los caminos a la vida, ellos han indicado las posibilidades para sus hijos, han soñado, no han interrumpido la esperanza de un futuro para sus hijos, cuestiones que a veces los saberes heredados, y los profesionistas que los ostentamos no hemos puesto en deconstrucción ni en reflexión. Con ello los conceptos y saberes paralizados se conforman en prejuicios e interrumpen drásticamente un porvenir del sujeto no obstante otros actores vuelven a posicionar un futuro o proyecto posible que justo las prácticas culturales nos están devolviendo junto con los discursos encargados de replantearnos la condición del espíritu humano en su pluralidad de formas de ser.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (1997). *Qué es la Política*. Barcelona: Edit. Paidos Ibérica.

Benjamín, W. (1990). *El origen del drama barroco alemán*. Madrid: Edit. Taurus.

Benjamin, W. (2013). Libro de los Pasajes. Edición de Rolf Tiedemann, (1ª. Impresión 2005). 4ª. Reimpresíon 2013. Madrid: Editorial Akal.

Butler, J. (2010). Marcos de Guerra. Ciudad de México: Edit. Paidós.

Derrida, J. & Roudinesco, E. (2001). *Y mañana qué...* Ciudad de México: Edit. Fondo de Cultura Económica.

Derrida, J. (2011). *El tocar, Jean-Luc Nancy*. Buenos Aires: Edit. Amorrortu.

Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Edit. Fondo de Cultura Económica.

Freud, S. (1976). *El malestar en la Cultura. Obras Completas XXI*. Buenos Aires: Edit. Amorrortu.

Heidegger, M. (2014). *Los problemas fundamentales dela fenomenología*. Madrid: Edit. Alizanza.

Lacan, J. (1984). *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. Escritos 1.* Ciudad de México: Edit. Siglo XXI.

Levinas, E. (2000). *La Huella del Otro*. Ciudad de México: Edit. Taurus.

Quignard, P. (2012). *La Lección de Música*. Madrid: Edit. Fonambulista.

CONSULTA POR INTERNET

Imagen 1
https://aristeguinoticias.com/2101/mexico/mexico-tiene-el-mayor-numero-de-indigentes-y-pobres-de-al-cepal/ Periódico La Jornada, 20 de mayo, 2018.

Imagen 2
Fotografía izquierda: https://aristeguinoticias.com/2101/mexico/mexico-tiene-el-mayor-numero-de-indigentes-y-pobres-de-al-cepal/
Fotografía derecha. Getty Images/Universal Images Group
CHILD BUSKING IN STREET, MEXICO. Mexico City. Girl playing the accordion to tourists for money. CDREF00273 en https://www.huffingtonpost.com.mx/2018/01/23/mexico-desigual-1-de-los-mexicanos-concentra-casi-un-tercio-de-la-riqueza-del-pais_a_23340422/
consultada el 13 de mayo de 2018.

Imagen 3
https://www.animalpolitico.com/2014/05/y-tu-que-clase-social-perteneces-segun-la-secretaria-de-economia/ consultada el 13 de mayo de 2018.

Imagen 4
https://www.google.com/search?q=niveles+socioeconomicos+en+mexico+2018&client=firefox-b-ab&sa=X&nfpr=1&biw=1787&bih=846&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=Bf1Dr05zSR5APM%253A%252Cynx1aGv1keBEAM%252C_&usg=AI4_-kQHjH87E4lLdwaaiPdlfvoSoZse6g&ved=2ahUKEwjf9tK8hKjfAhUBba0KHestDHUQ9QEwC3oECAQQCA#imgrc=Bf1Dr05zSR5APM:

https://www.rankia.mx/blog/mejores-opiniones-mexico/3187595-ingresos-hogares-por-nivel-socioeconomico, *Publicada el 12 de mayo de 2013, consultada mayo de 2018.

Imagen 5.

https://www.animalpolitico.com/2014/05/y-tu-que-clase-social-perteneces-segun-la-secretaria-de-economia/ consultada el 13 de mayo de 2018.

Imagen 6
https://www.animalpolitico.com/2014/05/y-tu-que-clase-social-perteneces-segun-la-secretaria-de-economia/, consultada el 13 de mayo de 2018.

Imagen 7
https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf, consultada el 13 de mayo de 2018.

Imagen 8
Fotografía tomada por la autora. La cita es de Benjamin, W. (2013) citado en Bigliografía.

Imagen 9.
https://www.google.com/search?q=urdimbre+y+trama+fotos&client=firefox-b-ab&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=_aXbbkfaAApgGM%253A%252CQpJZVBiAOMQ6gM%252C_&usg=AI4_-kSOoGuhzxfD69wn84YENeU6gVU2rg&sa=X&ved=2ahUKEwiD34mhs6rfAhUKCawKHWeUBGgQ9QEwAnoECAUQCA#imgrc=_aXbbkfaAApgGM:

Imagen 10.
http://www.universum.unam.mx/exposiciones/imaginario-matematico (10/09/2018)
Veamos a continuación una ilustración de Esher sobre la Banda de Moebius que ejemplifica mejor cómo el adentro y el afuera, así como el arriba y abajo se confunden:

Imagen 11
https://www.google.com/search?q=banda+de+moebius&client=firefox-b-ab&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=VaMsnOXFWizH1M%253A%252CQ68FQhqRCGRVGM%252C_&usg=AFrqEzf-e6upJQHp4jOnx5S3BkBIyhLTZw&sa=X&ved=2ahUKEwjfk43I8uPcAhUFTawKHZp4BU4Q_h0wHHoECAcQCw#imgrc=CqntJ5PhSXw8EM: 10/08/2018)

Imagen 12
https://www.google.com/search?q=se%C3%B1a+y+verbo+fotos&client=firefox-b-ab&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwi_y6-m5KzfAhVFAqwKHQdyB4oQ7Al6BAgFECE&biw=1787&bih=802

Imagen 13
Fotos proporcionadas por Gustavo Sulbarán, autor del documental Plan de Dios, mayo de 2014.

Imagen 14
https://www.google.com/search?q=fotos+escuela+de+arte+mexicana+john+langdon+down&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab, consultada 20 de mayo de 2018

Cuesta, M. El origen del drama barroco alemán' de Walter Benjamin; Consideraciones epistemo-críticas- Universidad de Buenos Aires, consultado en: http://www.observacionesfilosoficas.net/elorigendeldramabarroc.htm, consultada 30 del 05 de 2015.

Berti, E. (2018) Evgen Bavcar, El fotógrafo ciego, en https://www.letraslibres.com/mexico-espana/evgen-bavcar-fotografo-ciego, Consultada el 10 del 08 de 2018.





CAPÍTULO V
LOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DE LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA: TENSIONES Y EMERGENCIAS ENTRE LO MEDICALIZADO, LO MERCANTILIZADO Y LO INCLUSIVO

Paula Andrea Restrepo García
Universidad de Manizales, Colombia
******

INTRODUCCIÓN: LOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DE LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA

En la actualidad, la calidad de los sistemas educativos es valorada desde su ajuste a estándares académicos internacionales que demarcan las trayectorias "debidas" de las escuelas y, por tanto, el producto esperado de ese proceso. La lógica escolar se viene estableciendo anclada a los discursos economicistas, que determinan un funcionamiento, unas reglas de juego y unas gramáticas que poco a poco se han instaurado en las prácticas educativas escolares a nivel mundial.

Aun así, desde este estudio se ha comprendido que lo que importa realmente en la vida particular de los sujetos es *lo que les pasa* en la vivencia escolar, es decir, su posibilidad de hacer de la educación experiencia. En este sentido, me acerco de forma explícita a una idea de educación que más que instrucción, se ocupa de la formación y el fortalecimiento de las relaciones con lo otro y los otros en el proceso de *irnos haciendo* en medio de las relaciones, es decir, de subjetivación.

Autores como Contreras y Pérez de Lara (2010), resaltan el valor de investigar la experiencia educativa como posibilidad de acercarnos a las "huellas que en alguien ha dejado su vida escolar" (p.41) para que, de alguna forma, resuenen en las dinámicas educativas y nos permitan constantemente re-pensarlas, disminuyendo las brechas existentes entre las formas homogenizantes sobre las que tradicionalmente se han construido las instituciones educativas y la diversidad fáctica evidente en los sujetos que participan de ella y la constituyen.

Parto inicialmente de la idea según la cual el conjunto de normas que reglamenta y posibilita los cambios en las estructuras y dinámicas escolares, las prácticas que de ellas se derivan, las comprensiones de sujeto que se comienzan a configurar, las formas institucionales emergentes, el tipo de relaciones que en ellas se empiezan a establecer, en general, la red que se teje entre esta multiplicidad de elementos, configura aquello que Foucault (1985), ha denominado en su teoría como *dispositivo* y explica como:

> [...] Un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (p.128).

Foucault enuncia en su obra dispositivos de diversa índole. Reconoce así dispositivos disciplinarios, carcelares, de poder, de saber, de sexualidad, de alianza, de verdad y de subjetividad. A partir de esta idea de dispositivo, Larrosa (1995), ha propuesto la reflexión acerca del *dispositivo pedagógico*, del que ha inferido que "será, entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo" (p.191).

Si se acepta que para Foucault el dispositivo es una red en la que los elementos nombrados circulan, posibilitando la configuración de ciertas subjetividades, de algunas formas de ser, es fundamental aclarar que si me refiero al *dispositivo pedagógico* no hago alusión a las instituciones educativas propiamente dichas, sino a la compleja relación de discursos, prácticas, normativas y espacios, que en un tiempo específico están posibilitando ciertas formas de verse, expresarse, narrarse, es decir, ciertas experiencias de sí en los sujetos estudiantes, que se evidencian con mayor precisión en los contextos escolares.

Así como Deleuze (1990), identifica dos dimensiones de un dispositivo, a saber: las curvas de visibilidad y las curvas de enunciación, Larrosa (1995) ha propuesto algunas dimensiones que constituyen el dispositivo pedagógico de producción y mediación de la experiencia de sí: Una dimensión óptica (ver-se) que determina y constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo. Una dimensión discursiva (expresar-se), en la que se determina y constituye que es lo que el sujeto puede y debe decir de sí mismo. Una dimensión jurídica (juzgar-se), que permite la emergencia de formas en que el sujeto debe juzgarse según determinadas normas y valores. Una dimensión narrativa (narrar-se), que define la modalidad discursiva esencial para la construcción temporal de la experiencia de sí. Y, por último, una dimensión práctica (dominar-se), que establece lo que el sujeto puede y debe hacer.

Foucault (2004), por su parte, ha identificado que en estos dispositivos se posibilitan ciertos procesos de subjetivación y, por consiguiente, se producen sujetos. Se considera fundamental reconocer, en este sentido, que tanto el hospital, como la empresa y la escuela, en este caso tanto la mediación clínica en la educación especial, la mediación mercantil de la escuela empresarizada o la mediación del reconocimiento de la diferencia en la escuela inclusiva, son dispositivos que *hacen visible y decible* a una persona como enfermo, cliente o sujeto estudiante en su singularidad, un proceso determinado de curar, competir o enseñar en la convivencia, y unas determinadas experiencias como formas de subjetivación.

Larrosa (1995), ha planteado que "la historia del Yo como sujeto, como autoconciencia, como ser-para-sí, es la historia de las tecnologías que producen la experiencia de sí" (p.290), es decir, de aquellas prácticas que le permiten al individuo ciertas operaciones sobre su cuerpo y su alma (Foucault y Allende, 1990).

Con base en Foucault y Larrosa es posible pensar que tanto en la educación especial / integradora, como en la educación mercantilizada y en la inclusiva, se configuran dispositivos pedagógicos distintos, de carácter constitutivo y no solo mediador, donde el sujeto aprende (o transforma) determinadas maneras de observar y observarse, juzgar y juzgarse, narrar y narrarse o dominar y dominarse; en síntesis, "la pedagogía produce formas de experiencias de sí en las que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular" (Larrosa, 1995, p.292).

De esta forma, en la actualidad es posible evidenciar en el sistema educativo colombiano, la convergencia de dispositivos pedagógicos de diversa índole, inclusive antagónicos, que en la realidad escolar cotidiana se expresan o reflejan a través de políticas, prácticas, discursos e intencionalidades.

A continuación, se presenta una descripción de las principales características de los dispositivos pedagógicos identificados, que se entrecruzan en la institucionalidad escolar contemporánea, para aportar a la comprensión de la realidad cotidiana de los jóvenes en situación de discapacidad intelectual que actualmente se encuentran vinculados a procesos educativos formales en el país.

LA MEDICALIZACIÓN COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

El *modelo médico*, que se encuentra a la base de este dispositivo pedagógico, ofrece explicaciones científicas de la discapacidad como enfermedad o alteración que ha de ser normalizada. La acción consecuente se centra en el sujeto que presenta la discapacidad como problema que será intervenido mediante prácticas interdisciplinarias que le posibiliten el desarrollo de habilidades y destrezas establecidas por la sociedad. Desde este modelo emerge como práctica habitual la institucionalización segregada y la rehabilitación.

Aguado Díaz (1995), ha planteado que el cambio de un modelo demonológico (centrado en ideas de carácter religioso y mítico) a un modelo organicista para pensar la discapacidad, se manifestó aproximadamente a finales del siglo XVI, momento en el que se constituye la *primera revolución en salud mental*. A partir de allí, las deficiencias comenzaron a comprenderse más como una enfermedad, que como un pecado. Este cambio de perspectiva promovió la creación de las primeras instituciones *manicomiales* donde se comienzan a implementar acciones *interventivas* que se orientan a la reinserción o recuperación laboral y social. Esta perspectiva de comprensión de la discapacidad ha tenido múltiples desarrollos desde disciplinas diferentes con prácticas rehabilitadoras como la fonoaudiología, la fisioterapia, la terapia ocupacional, la psicología, la educación especial, etc., que se convierten en la actualidad en las herramientas indispensables de apoyo pedagógico o sostén de procesos de integración escolar, social y laboral[63].

El acercamiento educativo a la población en situación de discapacidad en el país y en el mundo, ha sido realizado por lo general desde modelos cercanos a la educación especial tradicional, desde los cuales se identifica al sujeto como portador de una

[63] Un ejemplo de este planteamiento se refleja en el Artículo 14 del Decreto 366 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional en el cual se establecen las responsabilidades y funciones generales de los prestadores del servicio de apoyo pedagógico. En este se plantea que "El personal de apoyo pedagógico dependiente de los prestadores del servicio debe responder a los requerimientos diferenciales de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales. Para lo anterior, este personal debe acreditar formación y experiencia específica de por lo menos dos (2) años en su atención, preferiblemente con perfil en psicopedagogía, educación especial, o en disciplinas como psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional como apoyos complementarios a la educación".

anomalía que debe ser intervenida, de forma tal que permita que este se adapte a la sociedad y se desempeñe en ella de la forma normativamente esperada. Esta transformación del sujeto se pretende lograr a través de prácticas de carácter rehabilitador, implementadas por profesionales especializados en el área de la salud, quienes a partir del etiquetamiento diagnóstico establecen planes de intervención por lo general de carácter individualizados, aunque paradójicamente altamente generalizados.

Se asume que desde este dispositivo se mantienen prácticas normalizadoras e incluso de prescindencia en tanto los sujetos identificados como anormales bajo diversas nominaciones son excluidos de forma sistemática, temporal (apoyos pedagógicos y clínicos individuales) o permanente (aulas especiales, aulas multigraduales), de los procesos formativos comunes del grado escolar en el cual se encuentran matriculados.

La *medicalización como dispositivo pedagógico* permite la configuración de prácticas que sostienen y son sostenidas por discursos entrampados en la dicotomía normalidad-anormalidad. Tal y como señala Canguilhem (1971) "Normar, normalizar, significa imponer una exigencia a una existencia, a un dato, cuya variedad y disparidad se ofrecen, con respecto a la exigencia, más aún como algo indeterminado y hostil que simplemente como algo extraño" (p.187). En este sentido, los estudiantes en situación de discapacidad intelectual son significados socialmente, y con especial énfasis en el ámbito educativo, como sujetos que al no ajustarse a la exigencia de los estándares académicos establecidos se convierten en obstáculos a ser removidos o ajustados para garantizar el funcionamiento institucional de la forma esperada.

Asumir, por ejemplo, un currículo estándar diseñado para la media de la población estudiantil, acompañado de adecuaciones curriculares y proyectos personalizados[64] para aquellos educandos que no logran acceder a él por sus características particulares de aprendizaje, implica una visión de sujeto que, amparada en la idea de normalidad o tipicidad en lo humano, etiqueta y ubica en los márgenes a quienes significa como "los diferentes".

Múltiples autores hacen referencia al dilema de la diferencia (Minow, 1991; Norwich, 2008 y Terzi, 2010). Al respecto, Minow (1991), señala que el dilema de las diferencias se hace evidente cuando al tratar diferente a las personas enfatizamos precisamente esas diferencias generando estigmatización, pero al tratarlas de forma igualadora actuamos insensiblemente ante las diferencias estigmatizando nuevamente. Sostiene adicionalmente, que este dilema surge de la forma como esta sociedad asigna a los individuos categorías específicas, y sobre esta base determina a quien incluir y a quien

[64] El Ministerio de Educación Nacional, en el decreto 1421 del 2017, reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y propone los Planes Individuales de acuerdo a los ajustes razonables (PIAR), como herramienta para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad. Esta estrategia tiene a su base nuevamente la idea diferencialista de unos estudiantes normales y otros "diferentes" a quienes se les debe ajustar el currículo para facilitar el proceso de educativo. Ver http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf

excluir de las actividades políticas, sociales y económicas. Pero precisamente porque estas actividades han sido diseñadas históricamente sólo con los participantes incluidos en mente, los excluidos parecen no ajustarse, justificándose dicha situación en algo que le es intrínseco a la propia naturaleza del sujeto cuestionado.

Este situar la diferencia en unos sujetos específicos y no en el "entre" de la relación, es decir, en medio de aquello que entra en comparación, implica olvidar que el punto de referencia con el cual se contrasta ha sido construido socialmente en medio de juegos de poder que han consolidado una jerarquización histórica que debe ser develada para ser transformada.

Ahora bien, estos sujetos significados como anormales y estas prácticas rehabilitadoras e interventivas derivadas del ámbito de lo clínico para abordar la educación de las personas en situación de discapacidad, también se hacen evidentes en la emergencia de ciertas configuraciones espaciales y temporales en los contextos escolares, que irrumpen en la dinámica educativa tradicional y modelan situaciones paralelas, alternas y finalmente marginales para su atención educativa.

Desde esta perspectiva se van consolidando "espacios otros" creados por la escuela cuando de forma sistemática se le impone la apertura del acceso a la institucionalidad de sujetos que históricamente han estado por fuera de ella. Estos "espacios otros" o heterotopías incuban en sí mismos también heterocronías o "tiempos otros". Es decir, un espacio destinado para, como plantea Foucault (2010), "los individuos cuyo comportamiento es marginal con respecto de la media o de la norma exigida" (p.72), con un tiempo a su vez diferente del establecido para esa escuela normativa y normatizada (inmovilidad de maestros, materias, grados). Estos Espacios Otros son evidencia de una inclusión ilusoria que no hace sino ocultar "curiosas exclusiones". Foucault (2010), señala al respecto: "uno cree penetrar, y sin embargo resulta, por el hecho mismo de entrar, excluido" (p.78).

Estas heterotopías escolares, establecen una relación con el espacio restante en tanto se constituyen en espacios de contención, configurando heterotopías de desviación materializadas en forma de aulas especiales, aulas multigraduales o Instituciones Educativas especializadas en la atención de ciertas poblaciones. Adicionalmente, en sus dinámicas cotidianas consolidan heterocronías escolares que se manifiestan como tiempos escolares otros, sin exigencia de promoción, cambio de docente, planes de curso específicos, convirtiéndose en algunos casos en una "banda sin fin" en la cual quedan atrapados los estudiantes en situación de discapacidad intelectual por años, sin posibilidad alguna de promoción o graduación.

En síntesis, el sujeto construido por al *mercantilización como dispositivo pedagógico* es un estudiante anormal que debe ser normalizado a través de prácticas rehabilitadoras individualizadas, realizadas en espacios otros de lo escolar (heterotopías), caracterizados por unas demandas particulares del cronos escolar (heterocronías),

justificadas únicamente a razón de la existencia de sujetos diferenciados que deben adaptarse o permanecer en los márgenes de la escuela.

MERCANTILIZACIÓN COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Encontramos también instaurada en el corazón de la escuela contemporánea la *Mercantilización como dispositivo pedagógico*, propio de la lógica neoliberal, a partir del cual se movilizan prácticas tanto educativas como evaluativas orientadas a la productividad, en donde predominan los estándares y el individualismo como valores requeridos para la producción de la figura del *sujeto-cliente* que demanda la sociedad de mercado.

Este sujeto-cliente, propio del neoliberalismo, y por tanto de la escuela contemporánea, es un sujeto que se caracteriza por su capacidad de competir en un estado que se ha empresarizado (Veiga-Neto, 2010) y en una sociedad que ha significado el conocimiento como algo consumible y estandarizado (Torres Santomé, 2014), que debe ser medido a través de pruebas globales que posibiliten la comparación y estratificación de sujetos, instituciones, países y regiones.

Lo anterior es señalado por Pérez Gómez (2004), cuando plantea que la política educativa neoliberal busca "...fomentar la descentralización y la competitividad entre las instituciones educativas como estrategia fundamental para incrementar la productividad de las escuelas, la mejora de los resultados en términos de rendimiento académico y la reducción de costes..." (p.134).

Los movimientos internacionales de las denominadas "escuelas eficaces" son un claro ejemplo de la aplicación de este tipo de conceptos economicistas en aspectos de carácter eminentemente educativo (Pérez Gómez, 2004), que motivan la creencia ilusoria de un producto estándar requerido por el mercado y producido de forma mecánica por una escuela-empresa que ajusta sus procesos a los lineamientos establecidos para ello por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

Otra característica propia de la *mercantilización como dispositivo pedagógico* es su tendencia a posicionar la *meritocratización* como práctica social propia de las sociedades modernas y, por lo tanto, de sus instituciones. La meritocracia es definida por Puyol (2007), como:

> [...] Un sistema social basado en la aristocracia del talento y no en alguna forma de justicia democrática o igualitaria; consiste en distribuir los trabajos, los cargos y las recompensas sociales y económicas de acuerdo a las cualidades y calificaciones individuales, de modo que los individuos con mayores aptitudes y capacidades deberían obtener los cargos y puestos sociales de mayor importancia y prestigio (p.170).

Una de las mayores críticas a la meritocracia es la dificultad que evidencia en la posibilidad de nivelar las condiciones iniciales de participación de los sujetos en la competencia que promueve por el logro de privilegios, manteniendo y consolidando las jerarquías sociales. Aun así, es importante aclarar que aunque sea nivelado el terreno de

juego, es decir, se asegure la igualdad en las condiciones de partida reconociendo, compensando e interviniendo desventajas sociales asociadas por ejemplo a la pobreza o a la discapacidad, la meritocracia "...no discute ni la injusticia en la desigualdad de resultados que produce (...) ni la bondad misma de la aplicación de la competición a determinados ámbitos de la vida social" (Puyol, 2007, p.178).

Más allá del reconocimiento y valoración de las diferencias humanas, el mérito se sustenta en la idea de identificar, reconocer, exaltar y premiar "al mejor", lo que claramente moviliza prácticas de competencia en los diferentes ámbitos sociales. Tal y como sostienen Cruz y Stake (2012), "la meritocracia es el nombre para una atmosfera escolar de competencia, discriminación y aspiración por ser superior. No se sustenta en la idea de que el estudiante "sea lo mejor que pueda ser" sino en que "sea mejor que los demás" (p.129).

Ahora bien, el tiempo es otro elemento de análisis fundamental para la comprensión de las dinámicas propias de la *mercantilización como dispositivo Pedagógico.* El tiempo, entendido como recurso, es un tiempo que *"no se puede perder"* y que ha encontrado en la escuela como institución moderna, un ámbito en el cual desplegar su lógica eficientista y acelerada.

Autores como Harvey (1990), Jameson (1995, 2000) y Bauman (2003), ponen en evidencia características del tiempo social moderno asociadas a aspectos como la compresión del espacio-tiempo, la espacialización del tiempo y la presentificación de la realidad. Ramos Torres (2014) lo plantea de la siguiente manera:

> [...] La compresión del tiempo significa el triunfo en todos los planos (no sólo en el económico) de la experiencia de lo transitorio, lo volátil, lo efímero, lo instantáneo, lo desechable, pero también la emergencia de un presente encerrado en sí mismo... (p.151).

Este enunciado permite acercarnos a la idea de esta compresión del tiempo en una institucionalidad como la escolaridad contemporánea, en la cual se promueve la fragmentación de tareas para la apropiación de un saber específico de forma que se garantice su eficiencia, se controlan y minimizan al máximo los tiempos no académicos para aumentar la productividad, se admite el sometimiento de los sujetos al tiempo como gobernante justificando la marginación e invisibilización de algunos que no logran ajustarse a la aceleración continua de los procesos, y se manifiesta la presentificación en su máximo esplendor en los procesos evaluativos compulsivos que atropellan los tiempos propios y variables de construcción de conocimiento exigiendo metas inmediatistas, medibles y comparables[65].

[65] Han (2017), plantea que "la información simplemente está disponible. El saber en un sentido enfático, por el contrario, es un proceso largo y lento" (p.13). Este enunciado pone en cuestión la aplicación obsesiva de "pruebas saber" (pruebas estandarizadas aplicadas en Colombia en los grados tercero, quinto, séptimo, noveno, once y al finalizar la formación técnica, tecnológica o profesional) que contrario a su denominación no presentan más alternativa que centrarse en la inmediatez de la información.

De esta forma, es posible sintetizar la *mercantilización como dispositivo pedagógico* referido a aquel que pone en circulación la lógica y valores propios del libre mercado dentro de la institucionalidad escolar, promoviendo prácticas individualistas y competitivas desde las cuales un sujeto significado como cliente, imbuido en un sistema social eminentemente meritocrático, lucha por posicionarse en la élite de la jerarquía escolar para ser visibilizado y reconocido. Lo anterior, es logrado a través de un desempeño eficiente en pruebas globales de evaluación de conocimientos estandarizados, que se constituyen en llave de entrada a otras instancias sociales de carácter educativo o laboral.

LA INCLUSIÓN COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Si bien en la escuela contemporánea coexisten discursos y prácticas propias de la medicalización y la mercantilización como dispositivos pedagógicos, la inclusión como dispositivo pedagógico aún no logra establecerse en cuanto tal, teniendo en cuenta que en la actualidad solo circula como discurso de un "deber ser", de una utopía frente a la transformación de los sistemas educativos que poco a poco va generando cuestionamientos frente a la realidad actual.

Con el discurso de la educación inclusiva se pretende superar y transformar algunas de las prácticas realizadas bajo el modelo de la integración al buscar, más allá del acceso a la educación formal y común de estudiantes que por diversas razones han estado por fuera de ella, la oportunidad de garantizar aprendizajes y participación efectiva en procesos escolares mediante de la identificación y la eliminación de las barreras que obstaculizan estas posibilidades de desarrollo. Las barreras en el aprendizaje y la participación han sido conceptualizadas como:

> [...] Dificultades que experimentan los estudiantes para acceder, aprender y participar en la institución educativa; de acuerdo con el modelo social surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan y limitan su participación (MEN, 2009, p.14).

La emergencia de este concepto es fundamental en el cambio de perspectiva de la integración a la educación inclusiva, dado que, considera a las barreras como limitaciones en el contexto que deben ser transformadas, lo que descentra la mirada de algunos sujetos con necesidades especiales o discapacidades a adaptar. De acuerdo con los planteamientos de López Melero (2008), "estas barreras son las siguientes: culturales (conceptuales y actitudinales), políticas (normativas contradictorias) y didácticas (enseñanza-aprendizaje) (p.6). La Unesco (2006, citado en CIE, 2008) ha definido la Inclusión educativa como:

> [...] Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que

> es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación (p.8).

Esta es precisamente la finalidad de la educación inclusiva, es decir, que se construya una visión de sociedad donde prime la diversidad sobre la homogeneidad, en la que seamos capaces de respetar al otro en su particularidad y reconocerlo como valioso desde esta perspectiva, y donde desarrollemos la capacidad de reconocernos como diferentes y esenciales para configurar comunidad.

Se identifican algunos principios que direccionan la Educación Inclusiva con los que se reconoce la educación como un derecho-deber y un bien público, cuyo objetivo principal es la persona en conjunto con otros. Igualmente se promulga la equiparación de oportunidades, donde los contextos educativos no solo permitan el acceso reconociendo la diversidad, sino que mediante la movilización social y comunitaria se garanticen las condiciones suficientes para la participación de todos, en condiciones de equidad, en el ambiente escolar.

La Educación Inclusiva aspira a ofrecer una educación de igual calidad para todos, allí se respeta la diversidad y se presta especial atención a quienes, por diferentes causas, están o han estado excluidos o en riesgo de ser marginados. Blanco (2009) ha considerado que:

> [...] Garantizar a toda la población una educación de calidad, que asegure la igualdad en el acceso al conocimiento, y desarrollar escuelas que acojan estudiantes de diferentes contextos socioculturales, y con diferentes capacidades y experiencias de vida, son elementos clave, aunque no suficientes, para avanzar hacia una mayor cohesión social (p.28).

A pesar del aparente acuerdo internacional acerca de la necesidad de una educación inclusiva, autores como Veiga-Neto y Corcini Lopes (2011) nos invitan a problematizar la idea de la inclusión y su supuesto carácter de neutralidad. Los autores abogan por cuestionar la inclusión como una inferencia que éticamente se puede justificar en sí misma, pero sobre la cual se deben realizar también lecturas en términos del establecimiento de relaciones de dominación. Sostienen que la movilización que las políticas de inclusión buscan promover tienen por objetivo:

> [...] Colocar a todos 'bajo un mismo techo'. Cuando se habla de movilización y de 'bajo un mismo techo', se está refiriendo tanto a un espacio físico –sea el stricto sensu institucional (escuela, empresa etc.), familiar, etc.–, como a espacios simbólicos –cultura, identidad, clasificación diagnóstica (Veiga-Neto y Corcini Lopes, 2011, p.121).

Es importante señalar que, si bien la apuesta de la educación inclusiva es precisamente educar "bajo un mismo techo" a todos y cada uno, es decir, a "cualquiera" como plantea Skliar (2011), este "techo", esta institucionalidad, no puede seguir siendo la misma que históricamente se ha construido bajo el discurso y la práctica de la homogenización de tiempos, contenidos, estrategias de enseñanza y resultados de

aprendizaje. Una educación inclusiva implica ser pensada como un sistema permeado por las características singulares de quienes lo habitan y constituyen y, por tanto, como una institucionalidad con dinámicas flexibles en las cuales podamos "aprender juntos a vivir juntos" en medio de las diferencias inherentes a lo vivo y por tanto a lo humano.

De esta forma, una educación inclusiva implica una espacialidad escolar compartida que pueda flexibilizar sus dinámicas de enseñanza a través de la oferta de opciones en tiempos, formas de presentación de la información, lenguajes, extensión de las actividades, formas variadas de agrupación de los estudiantes, integración de saberes y contenidos, entre otros aspectos fundamentales a ser considerados. Implica pensar una educación en la cual prime en el aprendizaje la colaboración sobre la competencia y, por tanto, formas de distribución de las aulas que promuevan el encuentro en lugar del individualismo.

Maturana (1990) sostiene que "la competencia no es ni puede ser sana porque se constituye en la negación del otro" (p.13), y si la educación implica relación y vínculo, es necesario movilizar la convivencia y no la competencia.

Desde la *inclusión como dispositivo pedagógico* entonces, el sujeto es reconocido en su diferencia y, por tanto, cada estudiante es valorado teniendo en cuenta capacidades y limitaciones particulares. En esta perspectiva, el espacio educativo debe transformarse para promover el encuentro, el trabajo conjunto y la convivencia, diversificando y flexibilizando tiempos, estrategias, materiales y formas de evaluación, garantizando la identificación de aquellas barreras para aprender y participar que se han ido consolidando históricamente en los sistemas educativos, y que actúan afectando las oportunidades de algunos para vincularse activamente en los procesos de aprendizaje.

EMERGENCIAS EN LA INTERSECCIÓN DE DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

Los dispositivos pedagógicos enunciados anteriormente hacen presencia permanente en la cotidianidad de la escuela contemporánea de forma simultánea, generando en el entrecruzamiento de sus discursos contradictorios convertidos en acciones, la emergencia de ciertas figuras y prácticas de lo escolar que merecen detenimiento.

DISPOSITIVO CARACTERÍSTICAS	MEDICALIZACIÓN	MERCANTILIZACIÓN	INCLUSIÓN
DIFERENCIA	Dicotomía normal-anormal	Jerarquización de sujetos en el sistema	Reconocimiento de las diferencias humanas
SUJETO	Sujeto enfermo	Sujeto cliente	Sujetos estudiantes singulares
PRÁCTICA	Prácticas rehabilitadoras - individualizadoras	Competencia, meritocracia	Aprender a vivir juntos - Convivir
TIEMPO	Heterocronías	Tiempo recurso	Reconocimiento de ritmos variados.

ESPACIO	Institucionalidad segregada - Heterotopías	Todos bajo el mismo techo: la escuela.	Transformación de la institucionalidad escolar para garantizar que acoja las diferencias.

Desde la clave de lectura de la diferencia en cada uno de los dispositivos enunciados, es evidente que en la escuela contemporánea prima la jerarquización de los sujetos en lógica meritocrática, desde la cual se justifica y se incita al reconocimiento sólo de algunos a partir de ciertos valores esperados y socialmente reconocidos. En este sentido, las diferencias no son identificadas como parte de la riqueza y variedad de lo humano, sino que son valoradas como criterio para determinar el lugar social a ocupar en la institucionalidad. Al respecto Skliar y Téllez (2008) sostienen que:

> [...] Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son de un modo crucial, álgido, simplemente diferencias. Pero el hecho de traducir a algunas de ellas como "diferentes" y ya no como diferencias vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y como negativas a la idea de "norma", de lo "normal" y, entonces, de lo "correcto", lo "positivo", de lo "mejor", etc. (p.9).

En esta jerarquización de las diferencias, la discapacidad es significada como lo anormal, lo incorrecto, lo negativo, lo malo, es decir, se ubica en la base de la pirámide del status escolar, cuestionándose permanentemente la razón de su presencia en la escuela y demandándose en consecuencia el retorno nostálgico al acontecer educativo diferenciado propio de la educación especial.

La normatividad vigente a nivel nacional de alguna forma ratifica esta mirada diferencialista cuando enunciando un discurso inclusivo enmascara una visión categorizada de sujetos nombrados como: personas con limitaciones (Decreto 2082 de 1996), Población con Necesidades Educativas Especiales (Resolución 2565 de 2003), Población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad (Decreto 366 de 2009) o Grupos Priorizados (Lineamientos de Política de educación superior inclusiva de 2013).

Tomando como foco de reflexión la mirada hacia el sujeto en la escuela contemporánea, constituida a partir de unas ciertas prácticas instauradas en la cotidianidad escolar, es posible evidenciar que la lógica meritocrática en la cual se forja el sujeto de mercado o sujeto cliente, arroja a los márgenes a ese otro significado como enfermo al no considerarlo capaz e incluso digno de la competencia. Para Han (2017):

> [...] El neoliberalismo engendra una injusticia masiva de orden global. La explotación y la exclusión son constitutivas de él. Construye un «apóptico», una construcción basada en una «óptica excluyente» que identifica como indeseadas y excluye por tales razones a las personas enemigas del sistema o no aptas para él (p.25).

Ahora la exclusión de los "otros" del sistema no se acompaña de sentimientos de extrañeza o temor a las diferencias, sino de la sensación de carga que se identifica en

aquellos que no se adaptan o responden a las demandas establecidas, derivando en dos posibles prácticas, ambas violentas por la negación de los otros: marginación o invisibilización.

Si bien el discurso de la educación inclusiva demanda el ejercicio de prácticas colaborativas en las cuales aprendamos a vivir juntos en medio de nuestras diferencias, la idea de la necesidad de unas competencias generales o universales requeridas socialmente y medibles a través de instrumentos avalados internacionalmente como sinónimo de calidad educativa, actúan como detonante de acciones escolares centradas en la medición de información acumulada individualmente, de la cual deben dar cuenta los sujetos estudiantes a través de pruebas estandarizadas contra-reloj.

De esta forma se pone en evidencia la necesidad de considerar el acercamiento al tiempo, en cada uno de los dispositivos pedagógicos enunciados, como un aspecto central del análisis. En una escuela cuyo tiempo es recurso, "el tiempo no se puede perder" y cualquier situación que haga "retrasar" los programas curriculares o el cumplimiento de los objetivos establecidos para un periodo dado, se convierte en barrera u obstáculo a eliminar.

Ante la demanda desde el discurso de la educación inclusiva de reconocer y respetar los diferentes ritmos y tiempos de aprendizaje de los estudiantes, la escuela acude a prácticas diversas que van desde el ajuste en la extensión o complejidad de las actividades propuestas para algunos estudiantes (adaptaciones curriculares), hasta la estructuración de formas de agrupamiento escolar alternas (aulas multigraduales) para aquellos que no se acoplan a la planeación establecida. Tanto en una como en otra estrategia, el tiempo diferente es reconocido sólo para aquellos determinados como "los diferentes", ya que se considera que el estudiante promedio de la clase podrá ajustarse al orden determinado sin ningún tipo de adaptación o consideración.

La diferenciación se acentúa en el caso de las Aulas Multigraduales constituyendo heterocronías o "tiempos otros" de lo escolar, tiempos paralelos en los cuales el cambio entre clases, la promoción entre cursos y la culminación de ciclos, se ve difuminada, manifestándose en cierto estancamiento que termina atrapando a los jóvenes en un eterno retorno que simula una "banda sin fin", cuyo desenlace en el caso de los jóvenes con discapacidad intelectual pocas veces equivale al paso a secundaria o su graduación.

Finalmente, es importante considerar la dimensión Espacio en la intersección de dispositivos expuesta. El discurso de la educación inclusiva se ha visto traducido, de forma directa, en términos de aumento en el porcentaje de estudiantes con discapacidades matriculados en las Instituciones de Educación formal públicas y privadas, pero poco impacto ha tenido en la transformación de la institucionalidad misma, consolidando en muchos de los casos prácticas de marginación y exclusión de diversa índole, que se hacen evidentes en los límites simbólicos y físicos que se establecen al demarcar diferencialismos.

Moraña (2010) plantea que "el límite es entonces percibido, desde algunas perspectivas, como una imposición autoritaria que sirve, sobre todo en los horizontes de la modernidad, para delimitar territorios, defender intereses, definir identidades, organizar centros y periferias, dentro y fuera del Estado-Nación" (p.13).

Estos límites, tal y como se viene planteando, se configuran alrededor de aquellos sujetos marcados como anormales a través de la marginación o aislamiento dentro del mismo espacio de aula, o llegando incluso a demarcarse dicha separación a través de los propios muros que diferencian las aulas en eso que se viene enunciando como heterotopías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado Díaz, A.L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Fundación Once.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Blanco, R. (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago, Chile: Unesco. Extraído el 21 de Junio de 2011 de http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf

Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Argentina: Siglo XXI.

CIE – Conferencia Internacional de Educación (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.* Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Extraído el 22 de Junio de 2011 de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Cruz, F. & Stake, R.E. (2012). Teaching for Equity, Learning about Discrimination in a Meritocratic Society. *Qualitative Research in Education*, 1(2), 112-134. doi: 10.4471/qre.2012.07

Deleuze. G. (1990). "¿Qué es un dispositivo?W; en: Deleuze, G., Glucksmann, A., Frank, M., Balbier, E., Canguilhem, G. & otros (Comp.). *Michel Foucault, Filósofo*. (1-20). Madrid: Gedisa.

Foucault, M. (1985). *Saber y Verdad*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Foucault, M. & Allende Salazar, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós Iberoamérica.

Han, B.C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.

Harvey, D. (1990). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Jameson, F. (1995). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo*. Barcelona: Paidós.

Jameson, F. (2000). *Semillas del tiempo*. Madrid: Trotta.

Larrosa, J. (1995). *Escuela, Poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

López Melero, M. (2008) ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? *Revista brasilera de Educación Especial, 14 (1), 3-20.*

Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen Ediciones.

MEN. (2009). *Índice de Inclusión. Guía de Educación Inclusiva. Programa de Educación inclusiva con calidad "construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad"*. Bogotá: MEN.

Minow, M. (1991). Making all the difference: inclusion, exclusion, and American law. USA: Cornell University.

Moraña, M. (2010). *La escritura del límite*. Madrid: Iberoamericana.

Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives and future directions*. New York: Routledge.

Pérez Gómez, A.I. (2004) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Puyol González, A. (2007). Filosofía del mérito. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, 12,* 169-187.

Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Revista Plumilla Educativa,* 8, 11-22.

Skliar, C. & Téllez, M. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia.* Buenos Aires: Noveduc.

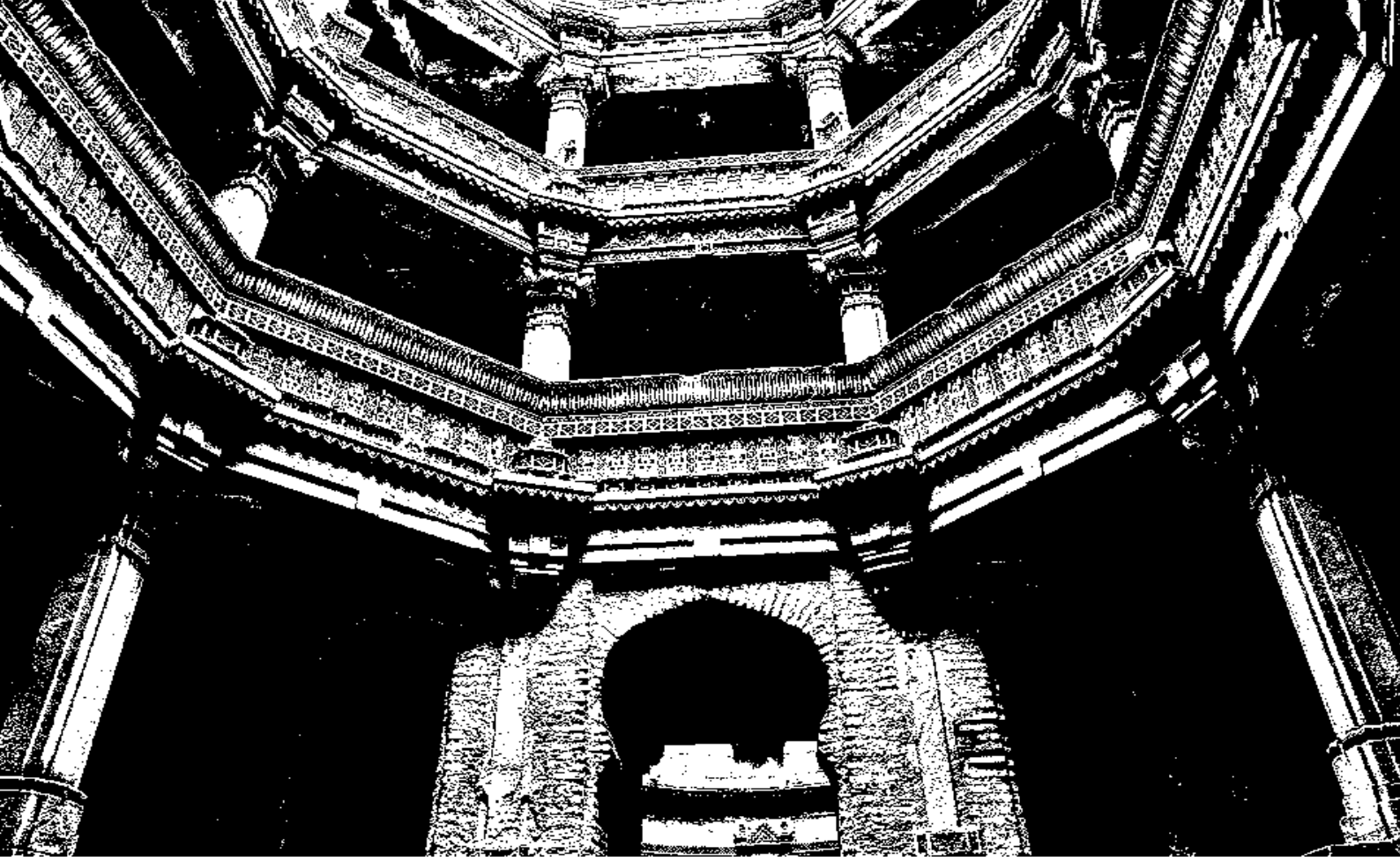
Terzi, L. (2010). *Justice and equality in education. A capability perspective on disability and special educational needs*. London: Continuum.

Torres Santomé, J. (2014). Mercado y escuela. *Cuadernos de pedagogía, 445,* 58-61.

Veiga-Neto, A. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía, 22 (58), 213-235.*

Veiga-Neto, A. & Corcini Lopes, M. (2011). "Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión"; en: Cortés Salcedo, R.A., Marín Díaz, D.L. & Castro-Gómez, S. (Comp). *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas* (pp.105-126). Bogotá: IDEP.





CAPÍTULO VI
APROXIMACIONES METODOLÓGICAS A LA EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA. COMBINACIONES ENTRE LO CUANTITATIVO Y LO CUALITATIVO

Daniel Míguez
IGEHCS/CONICET, Argentina
******

INTRODUCCIÓN

En esta presentación me propongo mostrar la manera en que la triangulación entre métodos cuantitativos y cualitativos permite analizar los efectos de las políticas educativas. En particular, analizaré aquellas que tuvieron como propósito democratizar el

sistema educativo argentino desde la restauración democrática que tuvo lugar a partir de 1983. Específicamente, examinaré la capacidad de estas reformas para alcanzar una de las metas propuestas: la de garantizar el acceso del conjunto de la población a una educación media de igual calidad que favoreciera el acceso equitativo al mercado laboral formal y el pleno ejercicio de la ciudadanía.

Como mostraré luego, esta meta estaba articulada a una reforma de la estructura institucional de la escuela que se centraba fundamentalmente en una transformación del gobierno escolar, y que incluía cambios en el sistema disciplinario y en el modelo de autoridad docente. El objetivo de esta reforma era hacer a la escuela media menos expulsiva, prolongando la escolarización de los sectores socialmente más vulnerables quienes normalmente eran excluidos del sistema antes de alcanzar los niveles educativos más altos. Así, estas reformas se proponían favorecer los procesos de inclusión social reformando el orden institucional de la escuela media para facilitar el acceso al capital educativo del conjunto de la población.

El intento de articular datos cuantitativos y cualitativos que propongo aquí tiene por objetivo mostrar cómo la complementariedad entre ellos permite superar sus limitaciones respectivas y de esa manera produce una comprensión más cabal de los efectos de las políticas educativas. Como es sabido, la observación y los estudios de caso en que ésta tiene lugar no ofrecen garantías de representatividad (Mayntz, et al. 1985; Orum, et al.; 1991). Es decir, no puede sostenerse con rigurosidad que las formas de interacción que son observadas en el campo, ocurran en otros lugares y momentos más allá de las instancias específicas en las que se las ha presenciado. Por otro lado, las regularidades que se reflejan en los datos estadísticos, resultan muchas veces de 'abstracciones' que simplifican las variaciones que ocurren en las prácticas e interacciones concretas que caracterizan a los sistemas de relación social (Cicourel, 1964; Glasser y Strauss, 1967; Blumer, 1969). De esta manera, es posible pensar que mientras los datos cuantitativos permiten estimar la potencial representatividad de los casos observados, los datos cualitativos devuelven cierta complejidad a las simplificaciones que se reflejan en las regularidades estadísticas. Si bien en varios textos metodológicos se ha señalado la potencialidad de esta complementariedad (Schettini y Cortazo, 2015, p.18), ha sido menos común su puesta en práctica y los ejercicios concretos que muestren la riqueza y también las complejidades de combinar estas metodologías.

Así, en este caso buscaremos mostrar la utilidad de complementar los datos cuantitativos y cualitativos no tanto mediante una discusión epistemológica, sino mediante su puesta en práctica. Concretamente, intentaremos mostrar cómo esta forma de complementariedad nos permitirá captar más cabalmente los complejos efectos que generaron las políticas que buscaron democratizar el nivel medio de la educación argentina y cómo éstos incidieron en su capacidad para lograr los cambios que promovían. En esta combinación, la aproximación cuantitativa revelará, a nivel agregado, la efectiva capacidad del sistema educativo para garantizar progresivamente el acceso del conjunto

de la población al capital educativo y algunas de las dinámicas institucionales que subyacen a ella. A su vez, la aproximación cualitativa indicará la manera en que las modificaciones del formato institucional de la escuela impactaron en la vida cotidiana de las mismas, y con ello cómo incidieron justamente en las dinámicas institucionales destinadas a retener a los estudiantes y transferirles equitativamente saberes que favorecieran su inclusión social. De esta manera, poner en relación estos dos tipos de dato permitirá mostrar cómo los procesos que se descubren mediante la observación de la cotidianeidad escolar revelan las particularidades y matices que subyacen a las recurrencias que se captan a nivel agregado y abstracto en la información cuantitativa.

En la próxima sección describiré, en términos generales, el tipo de cambios propuestos por las políticas educativas que procuraron democratizar la educación media en Argentina. Estas políticas abarcaron una gran cantidad de aspectos del sistema educativo y fueron reformuladas en varias ocasiones entre 1983 y 2015. Dado que es imposible reconstruir todo el proceso aquí, la descripción dará cuenta de algunos antecedentes, pero se centrará en las normativas sancionadas a partir de 2006, particularmente las referidas a las modalidades de gobierno escolar, los sistemas de disciplina y los modelos de autoridad docente.

Luego de exponer los principales propósitos de estas políticas, utilizaré los datos provistos por el Ministerio de Educación argentino para ver la evolución de la matrícula escolar y la capacidad del sistema de incluir a los estudiantes sin distinciones sectoriales. A su vez, utilizaré los resultados de las pruebas PISA que ponen en evidencia la evolución del desempeño académico de los estudiantes en parte del período en que fue implementada la reforma. Esta fuente de datos permitirá también algunas comparaciones con otros países del Cono Sur como Brasil y Chile. Si bien, en este caso, no propongo un análisis comparativo detallado, algunas pocas comparaciones permitirán ganar algo de perspectiva sobre los efectos de las políticas en Argentina.

En la sección posterior, expondré los resultados de un prolongado trabajo de campo desarrollado mediante la observación no participante entre 2012 y 2015. Dado que la cantidad de datos relevados es excesiva para este trabajo, restringiré el análisis a las transformaciones en los 'ritos' escolares y sus efectos sobre la cotidianeidad escolar. En la sección siguiente resumiré los principales hallazgos de la investigación y discutiré las ventajas que implica analizar los efectos de la política educativa mediante la combinación de aproximaciones metodológicas cuantitativas y cualitativas. En las conclusiones resumiré los principales argumentos y hallazgos presentados a lo largo de la exposición.

LA DEMOCRATIZACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA

Desde la recuperación democrática que experimentó la Argentina en 1983 se produjeron tres instancias en las que se plantearon reformas integrales del sistema educativo. La primera de ellas se produjo inmediatamente después de asumir el primer gobierno surgido de elecciones libres en diciembre de 1983. Ya en 1984, el Parlamento

sancionó una norma convocando a un Congreso Pedagógico que tendría por finalidad establecer las bases de una reforma refundacional del sistema educativo argentino. Las finalidades generales de estas reformas eran hacer de la propia experiencia educativa una instancia de formación ciudadana de los y las estudiantes y también universalizar el acceso a la educación, sobre todo en el nivel medio, que estaba originalmente fundado en una concepción elitista y, consecuentemente, restrictiva (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983; Tiramonti, 1985; Filmus, 1988a).

Esta primera iniciativa de refundar el sistema educativo quedó trunca por una combinación de factores. Por un lado, la participación en el Congreso Pedagógico (que finalmente fue convocado en 1988) no tuvo la amplitud que el Gobierno esperaba y, en cambio, quedó hegemonizado por sectores de la Iglesia Católica y grupos nacionalistas del Partido Justicialista (Braslavsky, 1988b; Carbonari, 2004). Por otro lado, a partir de 1988 el Gobierno enfrentó una crisis fiscal y política que le impidió completar su mandato y obstaculizó el avance de muchas de sus políticas, incluidas las educativas. Pese a estas limitaciones, este primer intento de reforma dejó sentada algunas premisas que reaparecerían en instancias posteriores. Por un lado, estableció la necesidad de reformar las modalidades de gobierno escolar dando mayor participación al conjunto de la comunidad educativa, incluidos docentes, estudiantes y progenitores. Esto se expresó en iniciativas tendientes a crear formas colegiadas de administración cotidiana de las escuelas, como los consejos de escuela. A esto se agregaron normativas que promovían la formación de centros de estudiantes. Por otro lado, se propuso la modificación de los regímenes disciplinarios de las escuelas, tratando de eliminar su sentido puramente punitivo y promoviendo alternativas donde la norma surgiera del consenso y la sanción tuviera un carácter reparador (Aguerrondo y Tadei, 1987). Además, se promovió la modificación de la modalidad de autoridad docente, pasando de un formato jerárquico y autocrático a otro fundando en el ejercicio del liderazgo y la capacidad de construir consensos.

El segundo intento de refundar el sistema educativo argentino se produjo en 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación al inicio de una nueva gestión presidencial a cargo del Dr. Carlos Menem. Esta reforma del sistema educativo despertó polémicas, ya que implicaba modificaciones al régimen de administración y financiación de la educación que tendían a incrementar las desigualdades regionales y entre estratos sociales (García Fanelli, 1997; Puigróss 1997; Filmus, 1998b; Gorostiaga et al., 2003). Pese a estos sesgos, la sanción de la Ley Federal no implicó el abandono de todas las metas que subyacían a la convocatoria del Congreso Pedagógico. Aunque ésta no estableció explícitamente la vigencia de los consejos de escuela, entre 1995 y 1997, el Consejo Federal de Educación[66] sancionó dos decretos (el 41/95 y el 62/97) promoviendo los mismos en todo el territorio nacional. Esta sanción contenía, sin embargo, un matiz respecto al proyecto precedente.

[66] Un organismo dependiente del Ministerio de Educación de la Nación que debía coordinar la política educativa de todas las provincias con la participación de los ministros de educación de cada una de ellas.

En lugar de los consejos de escuela, las nuevas resoluciones promovían los 'consejos de convivencia'. En el primer caso, se trataba de consejos integrados por directivos, docentes, progenitores e incluso líderes vecinales elegidos en cada escuela. Estos consejos tenían la finalidad de participar de diversas funciones, que incluían desde la administración de los recursos materiales de la escuela a la intervención en el diseño del proyecto pedagógico de cada establecimiento educativo. En el segundo caso, también se trataba de organismos colegiados, pero que incluían fundamentalmente a directivos, docentes y estudiantes elegidos por sus pares. A diferencia de los consejos de escuela, la principal función de los consejos de convivencia era establecer y administrar, mediante la sanción consensuada de un 'acuerdo de convivencia', un nuevo orden normativo en la escuela que sustituyera los antiguos regímenes disciplinarios fundados en una concepción punitiva de la norma.

Los efectos que tuvo la Ley Federal sobre las desigualdades regionales y, con ello, la compleja desarticulación que produjo en el sistema educativo nacional llevaron a que ésta perdiera legitimidad en un lapso relativamente breve (Senén González, 1997; Rodrigo, 2006). Así, en el año 2006 la Ley Federal de Educación fue derogada y sustituida por la Ley de Educación Nacional (Filmus y Kaplan, 2012). Si bien este nuevo marco normativo revirtió varias de las reformas del anterior, las iniciativas tomadas para crear los consejos de escuela no sólo se mantuvieron vigentes, sino que cobraron aún mayor vigor. Así, en el año 2009 el Consejo Federal de Educación sancionó varias normas como el 'Plan Nacional de Educación Obligatoria' (Resolución 79), los 'Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Escuela Secundaria Obligatoria' (Resolución 84) y las 'Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Escuela Secundaria' (Resolución N° 93). Además, y como complemento de estas medidas, el Ministerio de Educación publicó un conjunto de cuadernillos para orientar la 'Renovación del Acuerdo Normativo de Convivencia Escolar' en los establecimientos educativos de todo el País.

Finalmente, en 2013, un nuevo conjunto de leyes y documentos se adicionó a esta ya profusa serie de normativas. Entre otras cosas, en ese año se sancionó la 'Ley para la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas' (26892) que fue acompañada por nuevos documentos orientativos emitidos por el Ministerio de Educación como la 'Guía Federal de Orientación para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas Relacionadas con la Vida Escolar' y otro denominado 'Miradas en Torno a la Democratización de la Escuela Secundaria. Aportes y Desafíos.' Así, si bien los consejos de convivencia habían comenzado a implementarse, aunque de manera parcial, ya con las resoluciones de los años 1995 y 1997,[67] las nuevas resoluciones del Consejo Federal dieron impulso a una implementación orgánica del nuevo modelo institucional en el conjunto del País.

[67] Esto ocurrió sobre todo particularmente mediante experiencias embrionarias, particularmente en algunas provincias como Buenos Aires, Córdoba o Neuquén.

Sin embargo, aunque en la promoción de los consejos de convivencia existió una continuidad de la política educativa, la nueva normativa incluyó un matiz respecto de la precedente. Las resoluciones de mediados de la década de 1990 colocaron el énfasis en los sistemas de convivencia como instancia para regular los niveles de *conflictividad y violencia escolar*.[68] En cambio, las normativas establecidas luego de 2006 estuvieron más orientadas por el imperativo de la *inclusión* educativa; ya que, en la perspectiva de quienes formulaban la política educativa, para superar el carácter expulsivo de la escuela secundaria era necesario 'democratizar su gobierno y la vida institucional.'[69]

En pos de este objetivo era que se proponía la plena vigencia de los consejos de convivencia como forma de regulación interna de los vínculos de cada comunidad educativa. Es decir, se suponía que era necesaria una reforma del orden disciplinar de la escuela, que la volviera a su vez más democrática y acorde a las nuevas características culturales de la juventud. Incluso, a aquellas que surgían de las crecientes diferencias sociales de la población. En pos de lograr contener esta diversidad es que se promovía la constitución de un nuevo orden institucional que surgiera del consenso en el seno de organismos colegiados como los consejos de convivencia. Además, las normas debían formularse como un sistema de derechos y obligaciones comunes a todos los miembros de la comunidad educativa, evitando que se constituyeran como listado de obligaciones y prohibiciones exclusivamente aplicables a los estudiantes. Así, si bien el sistema normativo podía prever sanciones, éstas debían tener un carácter reparador. Su aplicación debía habilitar a quienes transgredieran a reintegrarse a su comunidad de pertenencia, evitando así atentar 'contra los derechos de los jóvenes a la educación en los niveles en que la obligatoriedad está establecida por la Ley de Educación Nacional'[70].

Esta forma de instrumentación de la norma derivaba también en una restricción a la imposición de pautas de comportamiento 'arbitrarías' que no incidieran en la finalidad específica de la escuela —vg. la excesiva regulación de la estética personal (el largo del pelo, el atuendo, el uso de alhajas, etc.), de los usos del tiempo y el espacio en la escuela y también de las formas de 'trato' entre los miembros de la comunidad educativa. Como veremos, esta suerte de desregulación de la estética personal y del tiempo y espacio escolar implicó importantes modificaciones en los ritos que regulan las rutinas escolares y con ello de los vínculos cotidianos, incluidos aquellos que hacen a la transmisión del capital educativo.

[68] Esto se debió a que una crisis económica y política que tuvo lugar entre los años 2001 y 2002 incrementó severamente los niveles de violencia delictiva y conflictividad social, particularmente en los sectores con mayor vulnerabilidad social. Si bien no es claro cuánta de esta violencia y conflictividad efectivamente permeó el sistema educativo, esta fue percibida como un verdadero problema por los diversos actores de la comunidad educativa (para una discusión más detallada ver Miguez, 2008).

[69] Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009) Secretaría de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Ministerio de Educación, p.18.

[70] Ver punto 113, 'Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación secundaria Obligatoria.' Consejo Federal de Educación.

Además de cambios en el sistema normativo y en las rutinas cotidianas, el nuevo sistema de convivencia implicaba cambios en los modelos de autoridad docente. En el nuevo modelo, la aplicación adecuada de la norma implicaba un vínculo asimétrico entre jóvenes y adultos. Sin embargo, esta nueva asimetría no debía fundarse en estilos 'verticales, distanciados y unilaterales' de ejercicio de la autoridad. En cambio, la autoridad docente debía fundarse en: 'Una nueva "asimetría democrática" que habilite a pensar con otros la gestión institucional sin suprimir la diferencia de roles y responsabilidades entre los adultos y los jóvenes.'[71] Esto exigía un 'verdadero diálogo reflexivo' en el que tuviera lugar la suspensión momentánea de cualquier asimetría para propiciar momentos y espacios en los cuales la palabra de todos 'valiera vale por igual'.[72] Sin embargo, esa 'cesión voluntaria del poder' por parte de los adultos no debía implicar una degradación de su rol, sino que debía incluirse al mismo tiempo 'lo simétrico y lo asimétrico, la cercanía y la distancia óptima, la diferencia y la proximidad.'[73]

Como ya señalamos, la particularidad de las normas sancionadas a partir del 2006 es que hicieron obligatoria la aplicación de los sistemas de convivencia (y la derogación de los antiguos sistemas disciplinarios) en todo el territorio nacional en el lapso de dos años posteriores a su sanción. De esa manera, todas las escuelas debieron implementar el nuevo orden institucional, aunque éste fue adquiriendo matices en cada provincia dado el carácter federal del sistema educativo argentino. Aún así, los sistemas de convivencia fueron ganando preeminencia, y la sanción de los acuerdos y consejos de convivencia se hizo casi universal en todo el territorio nacional. Sin embargo, no siempre los efectos de su instrumentación fueron los imaginados. Como veremos, por un lado, la evolución de la matrícula y la ecuanimidad en el acceso a la calidad educativa no tuvo la evolución esperada. Por otro lado, el orden institucional de la escuela que derivó de su instrumentación, si bien en algunos sentidos implicó una mayor capacidad inclusiva, tampoco tuvo los efectos previstos.

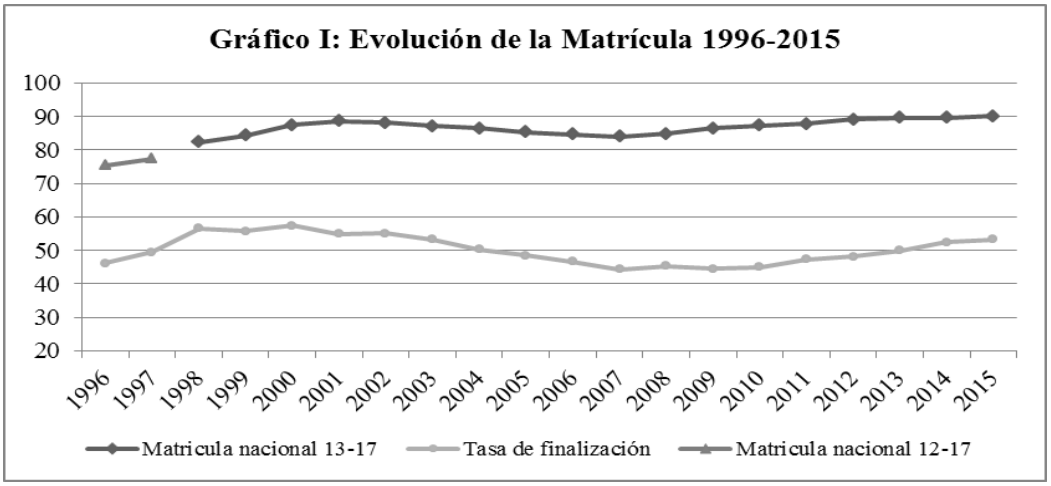
INCLUSIÓN Y CALIDAD: UNA APROXIMACIÓN CUANTITATIVA

Los datos oficiales sobre la evolución de la matrícula (la cantidad de estudiantes inscriptos por año) de la escuela secundaria presentan limitaciones. El Ministerio de Educación dispone de datos completos sólo a partir de 1996. Antes de eso, no hay información sistemática, apenas existen algunos datos aislados de orden provincial. Basado la información disponible, el Gráfico I muestra una evolución matizada. Entre 1996 y 2001 existe un ciclo ascendente, cuando la proporción de estudiantes en el nivel secundario sobre el total de la población en la edad prevista de acceso a la misma alcanzó casi al 90%. Luego, existió una fluctuación por la que la tasa bajó a cerca del 80% hasta

[71]Ver punto 89 de las 'Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación secundaria Obligatoria.' Consejo Federal de Educación.
[72]Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar. Cuadernillo III, Ministerio de Educación. Cuadernillo, p.16
[73]Programa de Renovación del Acuerdo Normativo. Cuadernillo III, Ministerio de Educación, p. 17.

2007. Finalmente, hubo un nuevo incremento que se extendió hasta el 2015, cuando la tasa superó, incluso, a la de 2001. En síntesis, el Gráfico I muestra que, más allá de las fluctuaciones, podría decirse que el acceso a la educación secundaria se volvió casi universal a partir de la restauración democrática de 1983.[74]

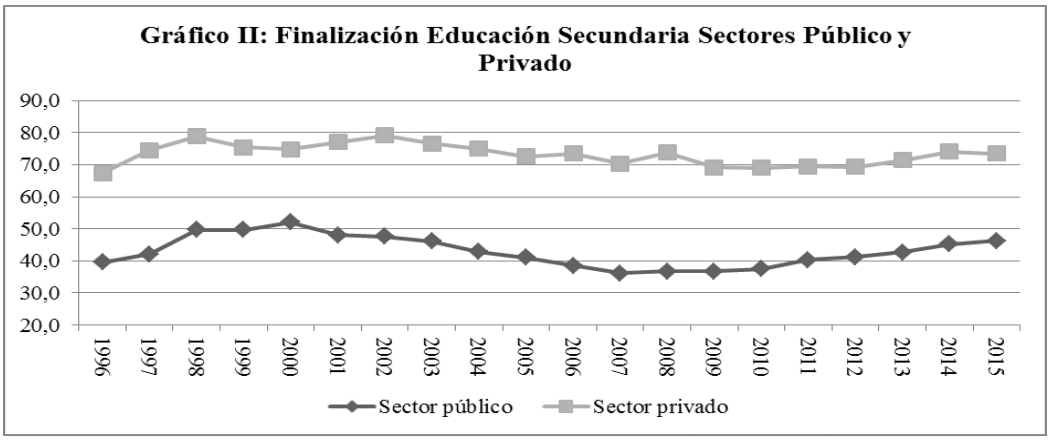
Sin embargo, si en lo que respecta al acceso a la educación secundaria los datos sugieren que el sistema alcanzó casi al total de la población, en lo que respecta a la finalización del ciclo los niveles de inclusión fueron bastante más limitados. En este último caso, el Gráfico I indica que la proporción de estudiantes que alcanzaron el último año respecto de los que accedieron al primero fluctuó en torno al 50%. Es decir que, durante el período para el que disponemos de datos, sólo alrededor de la mitad de la población argentina logró finalizar el ciclo (las estimaciones de UNICEF, 2012:85-86; Tiramonti, 2014:8 y Krüger, 2016:56 llegan a resultados similares).



Fuentes: Anuarios Estadísticos del Ministerio de Educación

Ahora bien, si los datos del Gráfico I ya indican que la meta de lograr la universalización de la educación secundaria sólo se alcanzó parcialmente dada la limitada proporción de estudiantes que llegaba al final del ciclo, la comparación entre los sectores público y privado indica algo más.

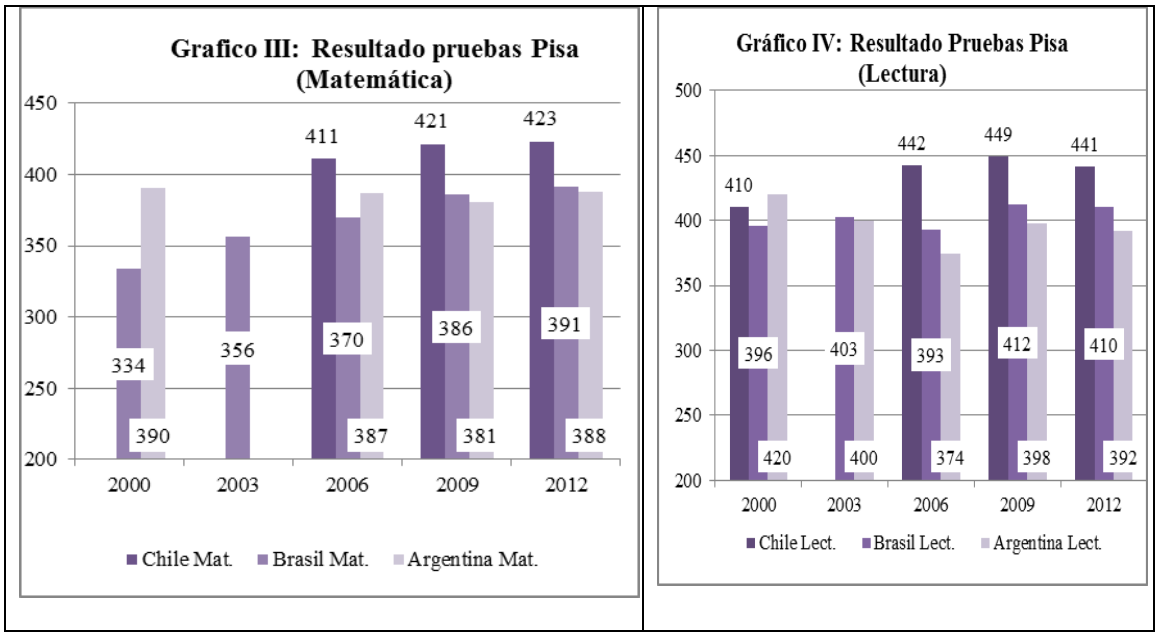
[74] Los datos aislados que disponemos para años anteriores y para el caso particular de la provincia de Buenos Aires sugieren que la tendencia incremental que se observa para el lapso 1996-2001 se remotan hasta inicios de la recuperación democrática en 1983 cuando el acceso a la educación secundaria rondaba al 50%. Sin embargo, no existiría una evolución paralela en cuanto a la terminalidad. Es decir, que si bien el acceso al nivel se incrementó desde el retorno a la democracia, la proporción de estudiantes que culminaban el ciclo se mantuvo más o menos constante.



Fuente: Anuarios Estadísticos del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

El Gráfico II muestra que la proporción de estudiantes que culminó la educación secundaria en el sector público tendió a ubicarse por debajo del 50%, incluso por momentos acercándose al 30%. En cambio, en el sector privado, ésta fluctuó entre el 70 y el 80 por ciento, poniendo en evidencia una enorme diferencia por sector educativo. Estos datos indican, entonces, que el objetivo de lograr el acceso universal a una educación de calidad parece haberse cumplido de manera matizada. En buena medida, ésta se alcanzó respecto al acceso al nivel educativo medio, pero no en lo que concierne a su culminación. En este sentido, incluso unos 30 años después de la recuperación democrática, apenas la mitad de la población lograba concluir el nivel, y este promedio ocultaba importantes diferencias sectoriales entre quienes accedían al sector público y quienes accedían al sector privado.

En lo que respecta al desempeño de los estudiantes, las pruebas PISA sugieren un estancamiento en niveles relativamente bajos, que, además, muestran un cierto 'retroceso' de la Argentina respecto de otros países de la Región. En los Gráficos III y IV puede verse la evolución de los rendimientos de los estudiantes argentinos del tercer año de la educación secundaria en lengua y matemática entre 2000 y 2013. Según los parámetros de las pruebas PISA, en promedio, los estudiantes argentinos sólo alcanzaron los niveles más bajos de desempeño. Y si bien esto es bastante similar en otros países del Cono Sur (como puede verse en los casos de Chile y Brasil), estos no sólo muestran, en general, un rendimiento superior, sino que comparativamente tienden a mejorar en relación a la Argentina.

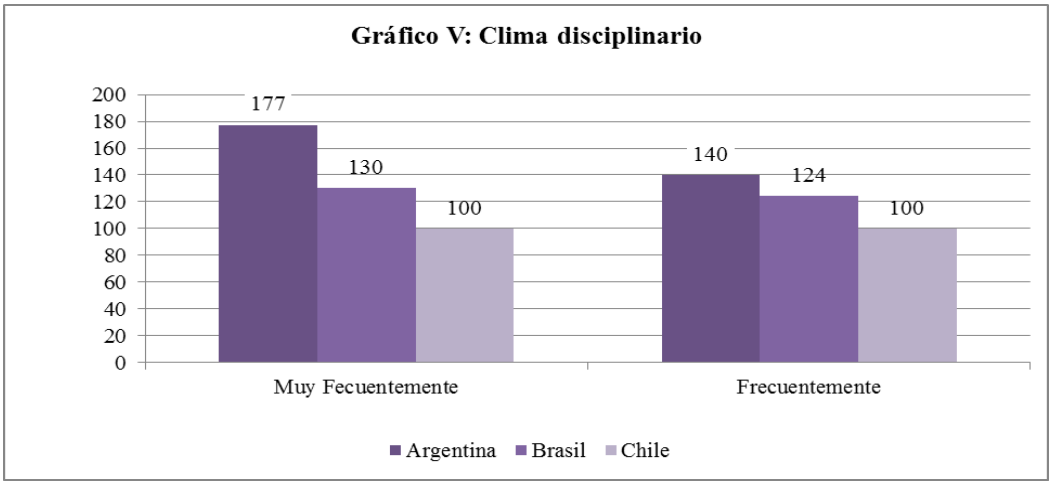


Fuente: Informes OCDE 2000; 2003; 2006; 2009; 2012

En síntesis, el desempeño de los estudiantes argentinos en las pruebas PISA sugiere que estos no fueron alcanzando un buen nivel educativo durante el período de reformas, y que incluso éste tendió a estancarse o deteriorarse en comparación con otros países de la Región. Además de mostrar que los rendimientos de los estudiantes argentinos no experimentaron incrementos significativos, otra particularidad que indican las pruebas PISA es que el clima disciplinario en las escuelas argentinas fue menos favorable al proceso educativo que otros.

Las pruebas PISA indagan sobre el clima disciplinario preguntando si: a) Los estudiantes escuchan a sus docentes; b) si hay ruido y desorden en las clases, c) si los docentes deben esperar para lograr silencio; d) si los estudiantes comienzan a trabajar tardíamente.[75] A cada una de estas preguntas los estudiantes pueden responder si esto pasa en 'todas las clases', 'la mayoría de las clases', 'algunas clases', 'nunca o casi nunca'. En el caso del Gráfico V, agregamos todas las preguntas en una sola variable para mayor claridad y simpleza (las variables mostraron un comportamiento similar, dado que el Alfa de Cronbach fue de 0,803 puntos).

[75] Ver pregunta N° 45 del 'Cuestionario para Estudiantes' de las pruebas PISA 2012



Fuente: base de pruebas PISA 2012 (números índice, Chile base 100)

Lo que se revela mediante esta estimación es que los estudiantes argentinos consideran que el clima durante sus clases es desfavorable al inicio y desarrollo de las actividades de aprendizaje significativamente más que los chilenos y brasileños.[76] Así, aunque no pueden establecerse conclusiones definitivas, estos datos sugieren que el menor rendimiento de los estudiantes argentinos podría deberse a que los climas disciplinarios son menos favorables a la actividad académica que en otros países de la Región (ver Tiramonti, 2014, p.18; Rivas, 2015, p.256 para una conclusión similar).

Las limitaciones de tiempo nos han impedido avanzar en los cálculos que permitirían discernir si, en términos cuantitativos, existe una asociación manifiesta entre el clima disciplinario en las clases y el desempeño académico en las pruebas.[77] Sin embargo, algunos estudios comparativos, como por ejemplo el de Martín Carnoy (2010) sobre las causas del mejor desempeño de los estudiantes cubanos en este tipo de pruebas, sugieren la plausibilidad de esta hipótesis. El trabajo muestra que una de las características del sistema educativo cubano es justamente la existencia de climas disciplinarios favorables a la transferencia del capital educativo.[78] Así, estas conclusiones sugerirían que existe una influencia del clima disciplinario sobre el desempeño de los estudiantes. En este sentido, la dimensión cualitativa que formó parte de la investigación opera como un importante complemento a los datos agregados que he presentado hasta

[76] El Gráfico V muestra que la opinión de que los climas disciplinarios son 'muy frecuentemente' desfavorables al inicio y desarrollo de las actividades educativas es entre un 70 y un 40 por ciento más común entre los estudiantes argentinos que entre chilenos y brasileños respectivamente. Mientras que la opinión de que es 'frecuentemente' desfavorable es entre un 40 y un 25 por ciento más recurrente entre los primeros que entre los segundos y terceros.

[77] Llevar a cabo esta prueba implicaría transformar a los 'cursos' en que se agrupan los estudiantes en unidad de análisis y luego desarrollar modelos de regresión para estimar la incidencia de este factor manteniendo constantes otras condiciones sociales y personales (vg. género, nivel educativo de los progenitores, tipo de vivienda, etc.). Si bien estas estimaciones son parte de mi proyecto de investigación están programados para una etapa futura.

[78] En el estudio de Carnoy se pone en evidencia además que estos climas disciplinarios están vinculados a un contexto político mayor que dota de legitimidad al sistema educativo en general, y a la adquisición de las formas de capital cognitivo que este transfiere y distribuye.

aquí. Como veremos, los resultados sugieren que la tesis que Carnoy sostiene en relación al caso cubano, también encontraría fundamentos, aunque de un sentido inverso, en el caso argentino.

LA DEMOCRATIZACIÓN INSTITUCIONAL: UNA MIRADA CUALITATIVA

Como ya he adelantado, la parte cualitativa de la investigación consistió en un prolongado trabajo de campo llevado adelante mediante la observación no participante entre 2012 y 2015; es decir, cuando los sistemas de convivencia se encontraban vigentes en todo el territorio nacional. Las observaciones implicaron mi presencia prolongada en las escuelas, pero sin tomar parte en las actividades cotidianas que tenían lugar en ellas. Por este motivo se trató de observaciones 'no participantes'.[79] Realicé estas observaciones varias veces por semana en escuelas radicadas en una ciudad de 120.000 habitantes de la provincia de Buenos Aires. Las escuelas en las que tuvo lugar este trabajo de campo pertenecían a estratos sociales claramente diferenciados.

Del total de casos estudiados presentaré evidencia recolectada en dos escuelas que se encontraban en los extremos de la escala social. He seleccionado estos casos por varios motivos. En primer lugar, las limitaciones de espacio impiden presentar la totalidad de la evidencia recolectada. En segundo lugar, el contraste entre sectores público y privado y entre estratos sociales que presentan estas escuelas permitirá ilustrar las dinámicas institucionales subyacentes a las diferencias en los niveles de terminalidad entre sectores educativos que se manifiesta en los datos estadísticos (Gráfico II). También, aunque más indirectamente, permitirá conocer algunas de las dinámicas que subyacen a las diferencias de desempeño en las pruebas estandarizadas entre distintos sectores sociales.[80]

Una de las escuelas en las que realicé las observaciones pertenecía al sector privado y era de carácter confesional. A ella asistía población de estratos socio-educativos medio altos y altos. Más del 80% de los progenitores de los y las estudiantes poseía grado universitario y pertenecía al quintil más alto de ingresos. En esta escuela los niveles de deserción eran casi nulos (más del 90% concluía el ciclo secundario en la misma escuela y en torno a un 20% abandonaba, mayormente para pasar a otro establecimiento educativo de menor exigencia). Además, las pruebas estandarizadas

[79] Si bien toda observación implica un grado de participación, ya que la mera presencia del investigador en el campo lo involucra en el sistema de relaciones sociales que observa, la observación no participante supone un rol puramente pasivo. Es decir, el investigador no interviene en la situación que observa salvo en su rol de mero observador (Taylor y Bogdan, 1988).

[80] El marco muestral de las pruebas PISA no permiten desagregar por estrato social manteniendo la representatividad. Sin embargo, si puede hacerse con los datos de las pruebas nacionales de nivel nacional (Operativos Nacionales de Evaluación Educativa). Como lo muestran los trabajos de Ruben Cervini (1999; 2002; 2003ª; 2003b; 2006; 2009; Cervini y del Campo, 2012; Cervini, Dari y Quiroz, 2013), en este caso aparecen diferencias muy importantes por estrato social.

mostraban que el rendimiento de los y las estudiantes de esta escuela ubicaba a la totalidad de ellos y ellas en el nivel de rendimiento más alto.[81]

A la otra escuela observada asistía población de los estratos sociales más vulnerables. En este caso, la mayor parte de los progenitores de los y las estudiantes no había concluido la educación secundaria, y pertenecían al quintil de ingresos más bajo. En esta escuela, la deserción oscilaba entre el 80 y el 90 por ciento, lo que podía observarse en el nivel de matrícula entre los distintos años. Normalmente, los cursos del primer año contaban con entre 25 y 30 estudiantes, pero sólo entre tres y cuatro llegaban al último año y lograban graduarse. Ninguno de los estudiantes de esta escuela lograba alcanzar el nivel de desempeño más alto en las pruebas estandarizadas nacionales.

El trabajo de campo que llevé adelante tuvo lugar luego de haber desarrollado la parte cuantitativa de la investigación. El propósito específico con el que desarrollé las investigaciones era ver los efectos de la implementación de los sistemas de convivencia sobre los climas disciplinarios en las escuelas. De esta manera, intentaba comprender por qué los estudiantes argentinos señalaban repetidamente en las pruebas PISA que en sus aulas era frecuente o muy frecuente que los estudiantes no escucharan a sus docentes, que hubiera desorden y ruido en las clases o que los estudiantes iniciaran sus trabajos tardíamente y los docentes debieran esperar para lograr silencio. Este objetivo hizo que la mayor parte de la investigación se centrara en las rutinas cotidianas que tenían lugar en el aula, y particularmente en las formas en que eran reguladas la sucesión de actividades en ella, aunque como mencioné, también realicé observaciones en los lugares de recreo y sala de profesores.

No es posible presentar aquí la totalidad de la información recopilada durante las observaciones, de manera que restringiré su presentación a algunas instancias específicas. En particular, en los ritos de ingreso y egreso de la escuela y las aulas, además de aquellos que marcaban el inicio y finalización de las clases. Elegí estas instancias rituales porque ilustran las dimensiones del clima disciplinario que surge en las pruebas PISA. Es decir, las regulaciones del inicio y la finalización de las clases, la regulación de las actividades áulicas y de los grados de orden que las acompaña. Pero entender cómo es que estas instancias rituales intervienen en la construcción de climas disciplinarios en la escuela requiere algunas aclaraciones conceptuales respecto a las características y efectos de la acción ritual. Específicamente, se requiere prestar atención a la manera en que los ritos organizan las percepciones sociales de tiempo y espacio y cómo esto interviene en la articulación de las relaciones sociales.

[81] Además de las pruebas PISA el Ministerio de Educación implementa anualmente pruebas estandarizadas en el tercer y último año de la educación secundaria para registrar los niveles de desempeño por estudiante. Desde 2016 se comunican los datos a los establecimientos educativos con el fin de que conozcan su nivel de desempeño.

RITOS ESCOLARES

Un punto de partida ineludible para entender la forma en que los ritos intervienen en la organización de los vínculos sociales es reconocer que, en la experiencia sensorial humana, tiempo y espacio se presentan como un continuo. Es decir, no hay elementos inherentes a esa experiencia que segmenten el tiempo y el espacio de acuerdo al sistema de categorías que rige la actividad social. Desde los clásicos aportes de Van Gennep ([1909] 1986) y Turner ([1969] 1988) se ha hecho evidente que los ritos, entendidos como comportamientos normativamente pautados que se repiten con una cronología predeterminada, intervienen en este ordenamiento del espacio y tiempo social. Por un lado, porque estas conductas simbólicas pautadas y recurrentes suelen marcar las fronteras espaciales y temporales que organizan la percepción humana. Por otro lado, porque articulan esta misma estructuración social de tiempo y espacio con las categorías y formas de relación social que constituyen el orden social entre quienes tiene lugar esta práctica ritual.

En buena medida, esta capacidad de la acción ritual resulta que la topografía temporal y espacial que se constituye mediante ella, se vuelve también una suerte de mapa social. Como lo mostró Edmund Leach (1976:69), la clasificación de espacio y tiempo no sólo ordena la actividad humana en esas dimensiones, sino que las posiciones que se ocupan son un factor que define y reproduce las relaciones sociales entre sujetos. Casos típicos y casi universales son la diferenciación entre 'arriba' y 'abajo' o 'adelante' y 'atrás' para expresar jerarquía o estatus social. El ejemplo de la posición del docente 'al frente' del aula es un conocido caso de esta forma de superposición entre posición social y espacial. Y, para completar el ejemplo, los intentos de rediseñar el espacio áulico situando a estudiantes y profesores en círculos o rondas que eliminan la posibilidad de que alguien esté al frente es una forma de expresar la pretensión de modificar las jerarquías relativas dentro de ella.

Como veremos, la diferenciación 'adentro' y 'afuera', el uso de la simetría y las figuras geométricas para segmentar el espacio —por ejemplo, en la distribución de los pupitres en el aula en forma de damero—, son instrumentos frecuentes de distinción espacial y social en las escuelas (y fuera de ellas). En el mismo sentido pueden entenderse la regulación del aspecto personal o del volumen y tipos de sonidos que distintos miembros de la comunidad escolar pueden utilizar en una clase. Así, quién tiene prioridad en el uso de la palabra y quién tiene derecho a elevar el volumen de voz son formas de establecer distinciones de jerarquía y rol social, que se superponen muchas veces a la distribución espacial. Entre otras cosas, la posición del docente al frente del aula, vestido de una forma distinta a la de sus estudiantes, que tiene además prioridad en el uso de la palabra y legitimidad para elevar la voz, ilustra claramente estas articulaciones.

Es entonces evidente, incluso a través de este breve ejemplo, que la escuela está lejos de haber escapado a los efectos que surgen de la articulación del ordenamiento de espacio y tiempo a la estructuración social y política de la sociedad que produce los ritos (McLaren, 1999; Quantz, 1999). De hecho, los estudios que indagan sobre los procesos constitutivos del tradicional orden escolar en la Argentina confirman esta tendencia. Las investigaciones revelan que una buena parte de los ritos que regulan la cotidianeidad escolar fueron diseñados para promover la homogeneización de la población argentina en torno a un sentido de la identidad nacional que tenía como ethos una compresión castrense de la disciplina y el patriotismo (Tedesco 1982; Bertoni, 1992; Halperín Donghi, 1998).[82] Es así que una instancia icónica en la que se articulaba este ethos castrense de la identidad nacional con el orden y disciplina escolar fueron los actos celebratorios de las fechas patrias (Olorón, 2000; Amuchástegui, 2000; 2003; Guillén, 2008; Blazquez, 2012). En esos ritos, la manera en que los estudiantes debían formarse frente a los símbolos patrios y el tipo de marchas militares que debían entonar (con letras referidas a las instancias bélicas de la gesta independentista nacional), constituían una clara articulación entre el formato escolar y un sentido marcial de la identidad nacional y la disciplina.

Es importante señalar también que, además de en las celebraciones de las fechas patrias, esta modalidad ritual se repetía en la regulación de la cotidianeidad escolar. Por ejemplo, los ritos que regulaban los momentos de ingreso y egreso a la escuela y al aula eran otras instancias cruciales de diferenciación. En el orden escolar tradicional el 'adentro' y el 'afuera' de la escuela y el aula no sólo estaban señalados por la estructura edilicia que separaba a la calle del establecimiento educativo, o al patio del salón de clases. Ese límite también estaba marcado por ritos de transición que otorgaban un sentido especial a esa frontera física. Para ingresar a la escuela los y las estudiantes debían saludar formalmente a las autoridades. Durante el saludo debían estar formados en líneas rectas, ordenados por estatura, a distancias regulares, diferenciados por género y ubicados de frente a los símbolos patrios entonando algunas estrofas de himnos alusivos a la gesta independentista nacional.

Estas formaciones estaban caracterizadas por la exigencia del silencio y la rigidez física (estar de pie, firmes y callados), como señales de reverencia frente a la autoridad escolar y a los propios símbolos nacionales. Junto a esto, los desplazamientos de estudiantes y docentes durante el rito eran medidos por la regla general de la discreción. El tono de voz, en caso de que se hablara, debía ser bajo y debía haber una economía de movimientos y desplazamientos. Particularmente, los desplazamientos del alumnado, centralmente en filas, sólo podían producirse con la autorización de los docentes, y en los momentos adecuados. Un rito similar marcaba el ingreso y egreso del aula. Normalmente, al inicio del día se ingresaba al aula manteniendo las formaciones con las que se había

[82] Los propios trabajos de Bertoni muestran que en competencia con esta concepción de la nacionalidad y del formato escolar, existieron propuestas de fomentar desde la escuela un concepto de ciudadanía que incluía la diversidad y la participación estudiantil en la gestión cotidiana de la escuela. Sin embargo, este modelo no parece haber prosperado.

saludado a las autoridades escolares y a los símbolos patrios. Una vez dentro del aula, se encontraban los pupitres ordenados en dameros compuestos por filas simétricas, y cada estudiante tenía asignado *uno* que debía utilizar regularmente. El desplazamiento de los estudiantes o de los pupitres dentro del aula estaba interdicto, salvo situaciones excepcionales especialmente autorizadas por los docentes, directivos o celadores.

Además, el ingreso de los docentes era normalmente precedido por el anuncio del celador, quien solicitaba a los y las estudiantes que se pararan en posición de firmes al costado de sus bancos para saludar al unísono al profesor o profesora ingresante. Este saludo marcaba la transición hacia el inicio de la actividad académica propiamente dicha. Esta transición en tiempo implicaba una acentuación de las exigencias de silencio y restricción de movimientos. El inicio del tiempo de clase acentuaba la demanda de control corporal, y junto con ello de trato reverencial al docente. Por ejemplo, sólo podía hacerse uso de la palabra solicitándolo previamente, y en general esa solicitud no debía ser verbal sino gestual: alzando la mano.

La asociación entre la regulación de tiempo y espacio con las formas de trato entre actores de la comunidad educativa, revela que estas no eran sólo una manera de ordenar la actividad. Como lo ha mostrado Amuchástegui (2000:67), estas formas de regulación en donde los y las estudiantes debían pedir autorización para usar la palabra o hasta 'para ir al baño' constituía un ritual de legitimación de un modelo normativo y de una forma de autoridad jerárquica según la cual la obediencia supone un acatamiento acrítico de la voluntad del superior, y cualquier disidencia implica una transgresión pasible de castigo. En este modelo, la voluntad del estudiante queda sujetada a la del docente, al punto que tal dependencia operaba aún en situaciones que el primero podría resolver fácilmente. A su vez, en este esquema la sanción siempre tenía un sentido punitivo más que pedagógico o reparador, y era tomada de forma autocrática por quienes detentaban el poder institucional (docentes, directivos, celadores, etc.).

Ahora bien, las políticas de democratización educativa que empezaron a implementarse en Argentina desde 1983 tenían como objetivo modificar estos aspectos de la institucionalidad escolar, y junto a ello el tipo de rito y modelos de autoridad que regían los vínculos cotidianos. Como lo señalamos, el fin de estas reformas era hacer de la escuela un ámbito más favorable a la formación ciudadana y más receptivo a las particularidades de los y las jóvenes que asistían a ella. Es decir, se buscaba justamente modificar las formas tradicionales de regular el espacio y tiempo escolar erradicando su inspiración castrense y el modelo jerárquico y autocrático de autoridad institucional que se expresaba en ellas. El objetivo era eliminar los mecanismos expulsivos típicos de la educación secundaria e incrementar la participación democrática en cada comunidad escolar.

Lo que muestran las observaciones que realizamos durante nuestro trabajo de campo es que la instrumentación de los sistemas de convivencia erradicó, en buena

medida, las prácticas precedentes, sobre todo en la parte final del proceso entre 2006 y 2015. Sin embargo, las observaciones también sugieren que ese proceso de cambio no fue homogéneo en todo el sistema educativo. Y esto no sólo porque el grado y la forma en que fue erradicado el viejo sistema resultó variable, sino también porque lo que surgió como alternativa presentó variaciones. En este sentido, y como mostraremos a continuación, el contraste entre establecimientos pertenecientes a distintos sectores educativos y con población proveniente de distintos estratos sociales en el que realicé las observaciones ilustra, con particular claridad, este proceso de diversificación.

LOS RITOS EN LA ESCUELA DE SECTORES VULNERABLES

La escuela de sectores vulnerables en la que realicé las observaciones se encontraba radicada cerca de uno de los barrios con mayor precariedad habitacional de la ciudad, además de ser objeto de los estigmas propios de la marginalidad urbana. Este enclave social era señalado como un ámbito en el que se asociaban pobreza, marginalidad y violencia. Además, como ya señalé, la población que asistía a la escuela se encontraba en el quintil más bajo de ingreso, y en general sólo había accedido a los niveles de educación más básicos. Cuando realicé las observaciones, en la escuela ya se había implementado el sistema de convivencia y erradicado con ello el anterior sistema de disciplina. Tal como establecían las resoluciones sancionadas por el Consejo Provincial, el orden normativo de la escuela estaba fundado en un 'acuerdo de convivencia' que había sido establecido con la participación de los y las estudiantes, y cuya aplicación estaba, al menos formalmente, en manos de un consejo de convivencia integrado por docentes, estudiantes y directivos.

Asimismo, el acuerdo de convivencia buscaba regular las relaciones sociales internas como un sistema de derechos y obligaciones comunes al conjunto de los miembros de la comunidad escolar y darles a las sanciones un carácter reparador, anulando la posibilidad de que éstas condujeran a la expulsión de los y las estudiantes del sistema educativo. Es decir, al menos desde el punto de vista formal, el acuerdo de convivencia implementado en la escuela y la modalidad de aplicación del mismo respondía a lo establecido en las resoluciones tomadas por el Consejo Federal de Educación, que además habían sido refrendadas por resoluciones homólogas sancionadas por la Dirección de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.[83]

Es oportuno aclarar, sin embargo, que, si bien el sistema de convivencia se encontraba vigente desde un punto de vista formal, la instrumentación del mismo en el contexto de esta comunidad escolar presentaba complejidades. La principal dificultad era

[83] No es posible dar detalles aquí sobre la manera en que las resoluciones sancionadas por el Consejo Federal de Educación fueron instrumentadas en la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, lo que sí puede señalarse es que las normativas provinciales reflejaron muy consistentemente a éstas normativas, ocupando la vanguardia en la implementación de los sistemas de convivencia (ver Míguez, 2017 para una descripción más detallada).

lograr la participación estudiantil que operaba como un supuesto fundamental para el funcionamiento de los sistemas de convivencia. Tanto el establecimiento del acuerdo de convivencia, como el funcionamiento del consejo suponían una activa participación estudiantil. Los y las estudiantes debían involucrarse en la elaboración de las normas institucionales, como también intervenir en su aplicación cotidiana. Además, debían elegir regularmente representantes para intervenir en estas instancias.

Sin embargo, un problema recurrente que surgía para la implementar el consejo de convivencia y actualizar los acuerdos, era el escaso interés que los y las estudiantes tenían en esa participación. Por ejemplo, si bien el acuerdo se constituyó con la participación de alumnos/as que pudieron discutir las normas durante una semana en sus cursos, en general éstos/as no mostraron interés en involucrarse en ese proceso de elaboración. Y cuando lo hicieron, la mayor parte de las veces fue para proponer un orden normativo que remedaba el anterior sistema punitivo.

Salvo en relación a algunas pocas normas (por ejemplo, el uso del atuendo o la posibilidad de comer en clases), los y las estudiantes no mostraron entusiasmo a la hora de participar en la elaboración del resto del orden normativo escolar. Asimismo, una de las principales dificultades para el funcionamiento del consejo de convivencia era que pocos estudiantes se postulaban para participar en ellos, pocos participaban activamente del proceso eleccionario y, más aún, era frecuente que los representantes estudiantiles no asistieran cuando se los convocaba a reuniones. Así, durante el período en que realicé las observaciones el consejo no estuvo operativo de manera regular.

Ahora bien, si estas limitaciones en la implementación del sistema de convivencia hacían que, desde el punto de vista formal, ésta fuera parcial o limitada, no debe deducirse de eso la permanencia del orden institucional tradicional o la incapacidad de los y las estudiantes de incidir en la constitución de ese orden. La particularidad que encontramos es que la influencia de los y las estudiantes en la constitución del orden cotidiano de la escuela no se daba por canales formales. Sin embargo, sí intervenían de manera informal. Por ejemplo, decidiendo cotidianamente qué hacer con su tiempo dentro de la escuela, en qué lugar pasar ese tiempo y qué actividades realizar durante el mismo. Esta capacidad informal de decisión, que estaba fuertemente asociada a los nuevos modelos normativos y de autoridad docente que proponían los sistemas de convivencia implicó un importante cambio respecto del orden institucional tradicional. Si bien no podemos dar cuenta de las múltiples dimensiones en que estos se produjeron, los contrastes que surgen entre las nuevas regulaciones rituales del espacio tiempo escolar al compararlas con las tradicionales operan como una elocuente metonimia de esos cambios.

Una de las maneras en que pueden ilustrarse estas transformaciones es detenerse en los ritos que marcaban la transición desde el exterior al interior de la Escuela e inauguraban el tiempo de actividad académica. En estos ritos los y las estudiantes se

formaban en el patio central de la escuela en filas separadas según ciclo educativo, sin que a su interior estas se diferenciaran por género o estuvieran ordenadas por estatura. En rigor, el poco espacio disponible en el patio hacía que, si bien nominalmente las filas existieran, la cercanía entre ellas les diera el aspecto de una agrupación indiferenciada de estudiantes. Frente a estas filas se situaba el director y a la izquierda y derecha de los estudiantes se colocaban los celadores. Si había docentes presentes, éstos se colocaban aleatoriamente a los lados de los y las estudiantes. Normalmente, el Director hacia algunos anuncios y recomendaciones breves antes del inicio de la actividad, luego se escuchaban algunas estrofas de la marcha Aurora, que los estudiantes normalmente no entonaban. Tampoco lo hacían la mayoría de los docentes presentes. Al finalizar la marcha los estudiantes ingresaban a sus aulas, rompiendo la formación y sin un orden determinado.

A diferencia de lo que ocurría en el orden escolar tradicional, dentro del aula los pupitres no se encontraban ordenados, con lo cual los estudiantes los iban agrupando según sus intereses y conveniencia. Es decir, los bancos se ordenaban según cómo se conformaban los grupos de pares; y la distribución variaba, durante la jornada escolar o en una misma clase, según cómo fueran cambiando momentáneamente las preferencias.

Luego de finalizado el rito de ingreso a la escuela y al aula, la mayor parte de las veces la presencia de autoridades o docentes dentro del aula no se producía junto a los estudiantes. Mediaba un lapso variable que podía extenderse hasta unos 10 o 15 minutos. De esta forma, si bien el saludo ritual al Director y la escucha de la marcha militar señalaba la transición entre el exterior y el interior de la Escuela y del aula, estableciendo el momento de inicio de la actividad académica, esta demarcación era parcial. En realidad, la finalización del saludo abría un momento de transición de duración variable dentro del cual debía pautarse concretamente el momento de inicio de la clase.

Lo que pude observar es que esta forma de demarcación espacial y temporal generaba fronteras porosas de tiempo y espacio. Cuando los y las docentes finalmente establecían las consignas que debían orientar las actividades académicas, no necesariamente cesaba el reacomodamiento de los estudiantes dentro del aula, ni tampoco cesaba el tránsito entre ésta y otros espacios de la escuela. Era común que una vez establecidas estas consignas, los y las estudiantes salieran recurrentemente del aula con distintos motivos. En algunos casos solicitaban ir al baño, en otros casos argumentaban la necesidad de realizar alguna consulta a las autoridades o celadores. Como era posible comer durante la actividad académica, algunos iban a comprar golosinas, pedir cosas en la cocina de la escuela y otras actividades del estilo. Así, la acción ritual de inicio de la actividad académica no establecía un claro cambio de actitudes y actividades, sino que parecía incluir un tipo de actividad más (las vinculadas a la transferencia del capital educativo) dentro del cúmulo de actividades que desarrollaban los estudiantes durante ese lapso. La elección de cuáles actividades seguir dentro del repertorio disponible quedaba en buena medida abierta al libre albedrío individual.

La transición entre el tiempo destinado a la actividad académica y el tiempo de descanso (los recreos) también estaba marcada por una señal sonora, un timbre. Sin embargo, esta señal no era acompañada de otros gestos rituales que marcaran la discontinuidad de tiempo y espacio entre el momento de clases y el lúdico. El único elemento que marcaba la transición era que el docente se retiraba del aula, saludando a aquellos estudiantes que se encontraban cercanos, pero no existía un saludo ritual dirigido al conjunto de la clase. Otra variación que marcaba la transición de tiempo entre un momento y otro es que la actividad académica ya no estaba disponible entre el repertorio de las posibles hasta que se re-iniciara un nuevo lapso de clases. Pero muchas otras de las actividades (comer, conversar, ir a la cocina, etc.), no sufrían discontinuidades mayores. En el mismo sentido, si bien durante el lapso de descanso los y las estudiantes podían entrar y salir del aula con mayor libertad, este no se transformaba en un elemento claramente diacrítico, ya que ese tránsito también estaba bastante habilitado durante la clase. De esta manera, la señal sonora que separaba el momento de clases y el momento de descanso, marcaba más un matiz en las actividades y actitudes de los estudiantes que una ruptura significativa.

En esta misma tendencia se inscribía la demarcación del nuevo comienzo de las actividades luego del tiempo de descanso. Si bien existía una señal sonora que señalaba ese reinicio, este sonido sólo era reforzado por el ingreso del nuevo docente al aula, y el saludo al grupo que contingentemente notaba esta presencia en el momento. Esto sólo indicaba que las actividades académicas, ahora de un nuevo curso y un nuevo docente, *estaban disponibles*, pero no necesariamente implicaba que las actitudes y actividades que se habían llevado adelante durante el recreo debían cesar. En muchos casos continuaban. Igualmente, esta instancia señalaba que existían menos libertades para ingresar y egresar del aula, pero de ninguna manera existía una regulación estricta de ese tránsito. Así, las demarcaciones que separaban los momentos de actividad académica y los momentos de descanso tendían a señalar matices dentro de un continuum, más que separar taxativamente categorías de tiempo y espacio.

La finalización de la actividad escolar del día estaba nuevamente indicada por una señal sonora. Pero en muchos casos la existencia de esa señal ocurría bastante tiempo después de que las actividades académicas que constituían la clase habían cesado. En general, antes de que la señal que indicaba el final de la jornada ocurriera comenzaba un proceso de negociación entre docentes y estudiantes para finalizar la actividad del día e iniciar un período lúdico pre-egreso. De esa forma, la señal marcaba el momento de egreso del aula y de la escuela, pero el cese de las actividades ocurría entre 10 y 15 minutos antes que eso. Incluso, cuando quedaban pocos cursos en la escuela en las horas finales de la jornada era común que los estudiantes se retiraran con anticipación con la anuencia del docente quien también lo hacía. Esto involucraba previamente un proceso de negociación con el Director, que tenía que dar su consentimiento para que este hecho pudiera tener lugar. Aunque en ausencia de esta autoridad (lo que era frecuente), los estudiantes solían retirarse con anticipación de todas formas.

Vistas en conjunto, las formas de ritualidad escolar que hemos retratado hasta aquí sugieren que las fronteras temporales y espaciales que marcaban la transición entre el adentro y afuera de la escuela y el adentro y afuera del aula han sufrido una importante relativización. Con ello, la capacidad de estas formas rituales de 'producir' cambios en las actitudes y en las actividades a partir de marcar transiciones de tiempo y espacio se ha visto disminuida. Esto al punto de que actividades que en el formato tradicional de la escuela sólo podían tener lugar en un espacio y en un momento, atraviesan fácilmente esas fronteras. Como se hizo evidente en la descripción anterior entrar y salir del aula, conversar con compañeros, e incluso cierta actividad lúdica que antes sólo podía ocurrir en momentos de descanso, ahora aparecen como posibilidades que se superponen a los tiempos y lugares en las que se llevan a cabo las actividades destinadas a la transferencia del capital educativo propuestas por los docentes. En este sentido, los estudiantes han ganado, efectivamente, capacidad de 'decisión' sobre sus rutinas escolares; aunque esta no se deba tanto a su integración a los mecanismos previstos por los sistemas de convivencia, sino a una cierta potestad informal para decidir qué hacer en cada momento y lugar de la jornada escolar.

En síntesis, estas formas de modificación de la institucionalidad escolar parecen haber tenido un efecto paradójico. Por un lado, parecería ser que efectivamente, aunque de una manera algo distinta a la esperada, han otorgado a los estudiantes una mayor capacidad de intervenir en el diseño de sus actividades cotidianas. Pero, por otro lado, esto ha venido al costo de restringir la capacidad de los ritos escolares de marcar transiciones de tiempo y espacio entre la actividad lúdica y aquella con finalidad pedagógica. Si bien los ritos no han desaparecido totalmente, más que marcar transiciones claras, actualmente éstos abren momentos de negociación sobre qué actividades llevará a cabo cada estudiante, haciendo que las actividades lúdicas y las académicas estén en constante superposición.

Aunque no es posible establecer de una manera estricta el vínculo entre este proceso y el tipo de clima disciplinario que muestran las pruebas PISA, la coincidencia de los datos tampoco puede pasar inadvertida. Si bien la demostración no puede ser cabal, la conjunción de datos cuantitativos y cualitativos presentada sugiere que la aplicación de los sistemas de convivencia ha generado, en principio, una democratización de la institucionalidad escolar haciéndola más receptiva a la participación del alumnado, aunque sea informalmente. No obstante, el caso que analizamos sugiere que esto ha venido al costo de crear climas disciplinarios complejos. Y que la yuxtaposición de actividades lúdicas y académicas que ocurre en ellos es poco favorable a la transferencia del capital educativo. Es así que, aunque se requiere más investigación para terminar de comprobar el vínculo, es posible plantear la hipótesis de que la aplicación de los sistemas de convivencia ha sido efectiva para desarticular el tradicional ethos punitivo y expulsivo de la escuela secundaria. Sin embargo, parece haber enfrentado dificultades a la hora de promover regulaciones alternativas, generando climas disciplinarios poco favorables a la transferencia del capital educativo, al menos en algunos casos.

Ahora bien, además de sugerir este tipo de asociación, los datos resultantes de la investigación cualitativa muestran que la transformación de la institucionalidad escolar que ha surgido de la aplicación de los sistemas de convivencia no ha sido homogénea. Y, con ello, tampoco han sido idénticos los climas disciplinarios que se han asociado a ella. Como muestra el caso de la escuela de estratos altos presentada a continuación, las diferencias de nivel socio-educativo de origen y, sobre todo, las características de cada establecimiento educativo pueden generar importantes variaciones en la forma de aplicación de estos sistemas, y en el tipo de clima disciplinario y desempeño académico que se vinculan con ellos.

LOS RITOS EN LA ESCUELA DE ESTRATOS ALTOS

La escuela a la que concurrían estudiantes de los estratos altos y medio altos de la ciudad en la que hicimos observaciones había instrumentado tempranamente el sistema de convivencia. Pese a pertenecer al sector privado, y estar, por ello, menos obligada a su instrumentación, la escuela había establecido un acuerdo de convivencia y creado un consejo ya con las primeras resoluciones provinciales en el año 2003. A partir de allí, había reactualizado regularmente su acuerdo y la constitución del consejo siguiendo las resoluciones que fueron sancionadas a partir de 2009 y 2011. Lejos de transformarse en un obstáculo, el carácter confesional de la escuela había nutrido la instrumentación de este sistema. Aunque no podemos incorporar detalles aquí, el proyecto educativo de la escuela fundamentaba la creación del acuerdo de convivencia y el funcionamiento del consejo en los propios preceptos doctrinarios de la orden religiosa a la que pertenecía la escuela. Sin embargo, esta pertenencia también implicó variaciones en la modalidad de instrumentación de los mismos.

Si bien el acuerdo fue generado en el seno del consejo de convivencia, la composición de este último no resultaba de la libre elección de estudiantes y docentes. En cambio, los docentes eran seleccionados por las autoridades del establecimiento, y los estudiantes eran elegidos por un régimen meritocrático que premiaba el desempeño académico y la capacidad de los y las estudiantes de expresar los valores doctrinales de la escuela.

En este contexto, el régimen normativo de la escuela incluía la participación estudiantil, pero de una manera acotada. Los y las estudiantes podían intervenir en el consejo e, incluso, eran escuchados antes de ser sancionados. Sin embargo, el mecanismo de constitución del consejo y de resolución en la aplicación de sanciones siempre reservaba la decisión final a las autoridades del establecimiento. Por otro lado, a diferencia de las escuelas de sectores vulnerables, en este caso los y las estudiantes no podían influir informalmente en las regulaciones de las actividades cotidianas, sino que el orden ritual de la escuela fijaba con bastante claridad los límites de espacio y tiempo.

Por ejemplo, el rito de ingreso a la escuela se producía en el patio central del sector de educación secundaria. Para ello, los estudiantes se alineaban en filas regulares,

ordenados por estatura y separados por género. Frente a las filas se colocaban las autoridades de la escuela junto a los símbolos nacionales. Una vez formados y en silencio, todos los estudiantes saludaban al unísono a las autoridades. Luego, había una breve celebración religiosa, que incluía rezos, posteriormente a los cuales las autoridades de la Escuela hacían anuncios o reafirmaban las normas institucionales cuando existía algún tipo de conflicto en torno a ellas. Al finalizar los anuncios, todos escuchaban la marcha Aurora y se retiraban a las aulas formados en filas.

En las aulas los pupitres se encontraban ordenados en dameros, con filas simétricas donde cada estudiante tenía pre-asignado un lugar. Los y las estudiantes no tenían la libertad de reordenar el espacio del aula según sus afinidades personales, ni podían cambiar de lugar durante las clases. Existía una señal sonora que marcaba el inicio de la actividad académica. Normalmente, los docentes ingresaban al aula junto con ella, o incluso antes que eso. El ingreso del docente estaba acompañado de un saludo ritual. Los y las estudiantes se paraban al costado del pupitre, y saludaban al unísono al profesor. Antes de establecer las consignas para la actividad del día, el o la docente tomaba asistencia leyendo los apellidos de cada estudiante. Durante este lapso, los y las estudiantes terminaban de acomodarse en el pupitre y colocaban sobre él los materiales que debían utilizar en ese momento. Luego de esta instancia ritual, el o la docente establecía las consignas que debían seguir los estudiantes durante el resto de la clase.

Esta instancia ritual marcaba el comienzo de las actividades destinadas a la transferencia de capital educativo, lo que restringía la posibilidad de los y las estudiantes de ingresar o egresar del aula a voluntad. Estos no podían retirarse, ni desplazarse dentro del aula antes de solicitar y conseguir la anuencia del docente. En el mismo sentido, nadie podía comer, ni usar la palabra durante este lapso si era debido a la propia actividad académica que estaban desarrollando. Así, este rito de transición excluía del lugar y momento de clase cualquier actividad que no estuviera destinada a la transferencia del capital educativo.

La finalización de la actividad académica y el inicio del período de descanso estaban marcados por un timbre. Sin embargo, este no señalaba el cese automático de la actividad académica, ni habilitaba a los y las estudiantes a salir del aula. Luego de esta señal, eran los o las docentes quienes debían autorizar a discontinuar las tareas que se estaban efectuando y salir del aula. Así, ambas cosas, terminar las actividades y egresar hacia el lugar y momento de descanso, estaban mediadas por una instancia ritual de transición. En el mismo sentido, la finalización de este período de descanso y el reingreso al aula estaban marcados por una señal sonora, que establecía la obligación de los y las estudiantes y también de los docentes de regresar al aula. A diferencia de lo que ocurría en la escuela de sectores vulnerables, en este caso no existía una instancia de negociación sobre el cumplimiento o no de esta obligación.

Así, en esta Escuela, los y las estudiantes reingresaban al aula y volvían a sus pupitres ni bien se escuchaba la señal, asimismo los docentes ocupaban su lugar en el escritorio con la misma puntualidad. El reinicio de la actividad académica estaba mediado, sin embargo, por un nuevo saludo en caso de que cambiara el docente al frente del curso. A su ingreso, los y las estudiantes debían pararse al costado de sus pupitres y saludarlo al unísono. Esta nueva instancia ritual re-establecía las restricciones de movimientos y en el uso de la palabra, dándole centralidad a las actividades áulicas destinadas a la transferencia del capital educativo.

La finalización de la jornada escolar estaba nuevamente establecida por una señal sonora y un saludo ritual que permitía a los y las estudiantes salir del aula. Sin embargo, antes de retirarse volvían a formar y saludar a las autoridades de la escuela que habilitaban, así, su salida al exterior del Establecimiento.

Esta breve descripción hace evidente que el establecimiento de sectores medio altos y altos en el que desarrollamos nuestro trabajo de campo mantenía el formato escolar tradicional, al menos en una buena medida. A diferencia de lo que observamos en la escuela de sectores vulnerables, en esta escuela los ritos seguían marcando fronteras entre el adentro y afuera de la escuela, entre los momentos de descanso y los momentos de clase, y entre las actitudes y acciones que podían llevarse a cabo en cada uno de esos lapsos y ámbitos. Esto daba centralidad a las actividades académicas durante la jornada escolar, sin embargo, restringía la capacidad de los y las estudiantes de intervenir en la regulación de esa jornada. Aunque no hubo espacio para documentar largamente esos episodios aquí, en los casos en que los o las estudiantes tenían dificultades para adaptarse a estas rutinas, el dispositivo institucional terminaba resultando expulsivo. Es decir, en los casos en los que los o las estudiantes entraban reiteradamente en conflicto con las pautas institucionales, las resoluciones de las autoridades institucionales llevaban a impedir su continuidad en la Escuela. Esto no ocurría normalmente mediante la expulsión lisa y llana durante el año escolar, pero sí por la negación a reinscribirlos una vez que éste hubiera concluido. Así, en este caso, la implementación de los sistemas de convivencia no generaba climas disciplinarios que complejizaran el desarrollo de las actividades académicas. Sin embargo, tendían a mantener la tendencia expulsiva del tradicional orden institucional de la escuela secundaria en Argentina.

DISCUSIÓN

El propósito central de este artículo no es tanto producir un análisis cabal de los efectos de la aplicación de las reformas democráticas del sistema educativo argentino, ni tampoco, más modestamente, de la instrumentación de los sistemas de convivencia que han sido uno de sus focos. En cambio, el propósito central es mostrar la utilidad de la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos en la evaluación de la política educativa. Sin embargo, en pos de discutir esto último es necesario decir algo sobre esa cuestión inicial.

Lo que ha mostrado la combinación de aproximaciones cuantitativas y cualitativas es la complejidad de los efectos de las políticas que buscaron democratizar el nivel medio del sistema educativo argentino. Por un lado, los datos estadísticos revelan que, particularmente entre 1996 y 2001, se produjo un incremento de la proporción de la población en la edad correspondiente a la educación secundaria que accedía a ella. Incluso más, si bien los datos disponibles no permitían una reconstrucción cabal de la serie histórica, la información parcial a la que accedí indica una expansión significativa ya desde el retorno democrático en 1983. Es así que el acceso parece haber evolucionado desde el 50% que sugieren los datos disponibles para la década de 1980, a entre el 80 y 90 por ciento de la población que muestran los datos a partir de 2001. Por otro lado, si bien esta tendencia muestra que la política de democratización del acceso a la educación secundaria logró parte de sus objetivos, los datos que expresan la terminalidad o finalización del nivel revelan limitaciones. Específicamente, indican que sólo la mitad de los que ingresan logran finalizar el ciclo, revelando que, en este aspecto, la democratización de la escuela media parece haber enfrentado más dificultades.

Los datos muestran además que, en este aspecto, existen importantes diferencias entre el sector público y privado. Mientras en el primero sólo alrededor del 40% de los y las estudiantes finaliza el ciclo secundario, en el segundo lo hace entre el 70 y 80 por ciento, mostrando importantes desigualdades. Además de esto, las pruebas estandarizadas (tanto nacionales como internacionales) revelan que el desempeño de los estudiantes argentinos no es, en promedio, muy satisfactorio, y tiende a ser decreciente en comparación con otros países de la Región. Finalmente, esto parece estar asociado al hecho de que en las escuelas argentinas los climas disciplinarios son más desfavorables a la transferencia del capital educativo.

Los datos expuestos mediante métodos cualitativos complementan lo anterior. En primer lugar, el estudio de la escuela de sectores vulnerables sugiere cuáles podrían ser las dinámicas que subyacen a los climas disciplinarios que se manifiestan en las pruebas estandarizadas. Lo que se pone en evidencia en ese caso es que las dificultades en regular los momentos de inicio de la actividad académica que se manifiestan en las pruebas PISA podrían estar relacionadas con la desarticulación del orden punitivo y autocrático que tradicionalmente daba un carácter expulsivo a la escuela media argentina. De esa manera, ese clima que potencialmente limita la capacidad de transferir capital educativo, es el que en cierta medida hace a la escuela secundaria más receptiva a estudiantes que tradicionalmente eran expulsados de ella, particularmente por cuestiones 'disciplinarias'.

La complejidad de esta transformación del nivel medio es, entonces, que la misma dinámica que la ha democratizado e incrementado su capacidad de inclusión de estudiantes al ciclo, es la que dificulta luego instituir formas de ordenamiento temporal y espacial que faciliten la transferencia del capital educativo, generando deserción por

fracaso académico. Es decir, crea condiciones no del todo favorables al desempeño y la terminalidad (recordemos que en la escuela de sectores vulnerables sólo el 10% de los y las estudiantes llegaba al último año ya que abandonaban debido al bajo desempeño). Así, lo que estas observaciones sugieren es que las reformas lograron generar una institucionalidad más receptiva hacia los estudiantes, pero que en cierta medida esa misma receptividad complejizó el logro de otro de los propósitos de la reforma que era el acceso equitativo al capital educativo del conjunto de la población.

El caso de la escuela de sectores altos agrega un matiz respecto a los resultados anteriores. El contraste con el caso anterior sugiere que los sistemas de convivencia se instrumentaron de maneras distintas en diversos contextos generando efectos diferentes. En el caso de la escuela de sectores altos y medio-altos, la manera en que se instrumentó el sistema no generó una influencia significativa de los y las estudiantes en la constitución del orden institucional de la escuela, ni produjo una alteración significativa de los ritos escolares, ni del ordenamiento cotidiano del tiempo y espacio escolar. Esto dio por resultado cierta perpetuación de la tendencia expulsiva de la escuela a los que no pudieran adaptarse a este orden. Sin embargo, parece asociarse a un clima disciplinario que facilitaba una mayor centralidad de las actividades destinadas al aprendizaje entre quienes sí logran hacerlo. Así, si bien, como discutiremos a continuación, no puede suponerse que esta conjunción de datos represente una demostración cabal del vínculo, al menos sí sugiere uno de los motivos por los cuales en el sector privado la terminalidad de la escuela secundaria podría ser mayor que la pública. El orden institucional en este contexto, si bien expulsa a los estudiantes que no pueden adaptarse a él, favorece la continuidad y el desempeño académico de aquellos que sí lo hacen (que en ese sector social son mayoritarios).

Llegados a este punto se hace evidente que esta ´conclusión general' requiere algunas precisiones. Los efectos posibles de este orden institucional no pueden considerarse aislados de la condición social de los y las estudiantes. Como ha sido bien establecido en los ya mencionados estudios de Cervini (vg. 1999; 2002; 2003), el desempeño académico está fuertemente influido por la condición social de los/as alumnos/as, y particularmente por el nivel educativo de sus progenitores. De esta manera, es posible pensar que la funcionalidad relativa del orden institucional de la escuela de sectores altos a la transferencia del capital educativo sólo ocurre en un sector social determinado. Y, que, la aplicación de este orden a otro sector tendría efectos significativamente diferentes. Es decir, que los resultados alcanzados en cada estudio de caso difícilmente sean generalizables a otros —sería erróneo pensar, por ejemplo, que trasladando el orden de la escuela de sectores altos a la de los vulnerables se incrementaría la terminalidad o mejoraría el desempeño en ella.

Ahora bien, lejos de implicar la inviabilidad o inconveniencia de la combinación metodológica entre aproximaciones cuantitativas y cualitativas, creemos que justamente,

la complejidad de los resultados alcanzados indica su potencial. Como ha sido bien establecido, y como también se hace evidente en la comparación precedente, los estudios de caso no constituyen bases aceptables para la generalización empírica. Es decir, lo que ocurre en un caso particular no puede extrapolarse a otros. En realidad, la comparación entre casos tiende a mostrar la variabilidad entre ellos más que la recurrencia. De hecho, además de los que he presentado, otros estudios de caso sobre la aplicación de los sistemas de convivencia sugieren incluso más diversidad de la que se revela en la comparación anterior. Por ejemplo, no siempre en el sector privado o en las escuelas de tipo confesional tiende a mantenerse el orden institucional tradicional (Litichever et al., 2008, p.113). Y tampoco siempre las escuelas de sectores más vulnerables presentan formatos con fuerte participación informal de los estudiantes como la que revelamos aquí (Alterman, 2000; Paulin et al., 2012; Alvarez, 2013). Es así que los estudios de caso revelan las dinámicas cotidianas que forman parte de un proceso social, pero no nos permiten por sí mismos saber en qué medida (con qué nivel de frecuencia) forman parte de ello.

Como contrapartida a esta limitación, los datos estadísticos indican más claramente la recurrencia de un fenómeno en un universo social determinado. Es decir, sí permiten estimar (aunque la mayoría de las veces con algún grado de error), cuán frecuente es un tipo de evento o dinámica social entre un grupo de actores sociales. Pero, muchas veces la capacidad de señalar esta recurrencia viene al costo de que en el proceso de abstracción que permite identificarlas se pierden algunos grados de variabilidad en ellas o la complejidad de los procesos que subyacen a esa recurrencia.

Por ejemplo, si sólo atendiéramos a las variables que expresan los climas disciplinarios que se utilizan en las pruebas PISA sin contextualizarlas en los estudios de caso y en el proceso histórico de transformaciones que dio por resultado la implementación de los sistemas de convivencia nuestra comprensión de lo que expresan los datos cuantitativos sería claramente parcial. Veríamos sólo la emergencia de climas desfavorables a la transmisión del capital educativo, pero no cómo esa misma transformación implica algunas facilidades adicionales para incluir en el nivel medio a los estudiantes de sectores más vulnerables. En este sentido, entonces, la combinación de datos cuantitativos y cualitativos propicia una contextualización recíproca. Situar los 'casos particulares' en el contexto de la información estadística permitiría estimar la recurrencia de, al menos, algunas de las características encontradas en ellos. A su vez, situar los datos estadísticos en relación a los casos, nos permitiría reconocer ciertas variaciones y particularidades que subyacen, pero no se expresan plenamente, en esas regularidades. Así, la información alcanzada por cada uno de los métodos se vuelve complementaria. Una permite estimar la regularidad encontrada en casos particulares, y otra permite comprender los procesos que subyacen a esas regularidades.

Una salvedad que deberíamos marcar en este caso, es que los datos estadísticos disponibles no permiten ver el grado de generalidad de 'todas' las particularidades que

surgen en los casos. Por ejemplo, podemos hasta cierto punto estimar la medida en que los climas disciplinarios encontrados en la escuela de sectores vulnerables están presentes en otros establecimientos. Pero no sabemos si el tipo de ritos o de implementación de los sistemas de convivencia en estas escuelas es equivalente a los que encontramos nosotros. Esto, sin embargo, no es una dificultad inherente a la comparación metodológica que propongo y que pretendo discutir en este caso (la relación entre métodos cualitativos y cuantitativos), sino a las características de las fuentes de datos utilizadas. Específicamente, al hecho de que la fuente de datos estadísticos es secundaria, y no específicamente diseñada para este estudio. De esa forma no contiene, en principio, todos los elementos encontrados en los estudios de caso y cuya recurrencia o generalidad merecería ser mensurada o establecida. Sin embargo, sería posible diseñar variables que permitan estimar estas dimensiones ausentes, y así incrementar la complementariedad. Es decir, un diseño de investigación específico para este fin podría subsanar el problema. Si bien no intento sugerir la posibilidad de lograr una complementariedad absoluta entre las aproximaciones, sí creo que diseños cada vez más precisos permitirían incrementarla significativamente.

Finalmente, aunque en estas reflexiones no pretendo agotar el tema, es posible ya vislumbrar cómo esta combinación de aproximaciones podría contribuir a un mejor diseño y evaluación de la política educativa. Para expresarlo en función del caso tratado, es posible ver que si sólo atendiéramos a la cuestión del clima escolar en función de los datos estadísticos, no podríamos reconocer que junto a las complejidades que estos plantean respecto a la transmisión del capital educativo, se encuentra asociado un proceso de democratización de la escuela media, particularmente relevante para los sectores más vulnerables. Y, a su vez, si no contextualizáramos el clima encontrado en el caso particular tomando en cuenta las recurrencias que se manifiesta en la estadística desconoceríamos la extensión del problema. Así, pensada en términos del diseño de la política educativa, esta combinación metodológica nos permite a su vez dimensionar la cuestión abordada y reconocer, a su vez, la complejidad y sutileza que implica su tratamiento.

CONCLUSIONES

El objetivo de esta presentación ha sido poner en evidencia las posibilidades que brinda la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos para el diseño y evaluación de las políticas educativas que buscaron democratizar el sistema educativo argentino. Particularmente, el nivel educativo medio desde 1983. Específicamente, intenté mostrar cómo esta combinación metodológica permite relativizar los problemas de representatividad empírica que enfrentan los estudios de caso, a la vez que permite restituir la complejidad de los procesos cotidianos que es muchas veces simplificada en los procesos de abstracción y generalización que propone la estadística.

Llevado al caso que examinamos aquí, los datos estadísticos mostraron, a la vez, que los esfuerzos por democratizar el sistema educativo habían dado lugar a un crecimiento en el acceso a la educación secundaria. Sin embargo, este acceso no había implicado un incremento en los niveles de graduación, ni una mejora en el desempeño de los estudiantes. Si bien la inclusión al nivel educativo medio había avanzado hasta casi alcanzar la universalidad, la distribución equitativa del capital educativo que se esperaba pudiera estar asociada a ella no se había concretado. Los datos estadísticos sugerían también que esta tensión resultaba del tipo de orden disciplinario en la escuela. La comparación con otros países de la Región que habían alcanzado resultados más favorables, indicaba que en Argentina se generaban climas de trabajo menos favorables al aprendizaje.

Complementariamente con los datos estadísticos, los estudios de caso indicaron que estos climas disciplinarios podían ser el resultado de los intentos por superar el carácter expulsivo y autocrático de la educación secundaria, para generar un orden institucional más receptivo y acorde a la formación de nuevos ciudadanos. Lo que mostraron los casos en este sentido, es que las modificaciones de la institucionalidad escolar habían avanzado en la destitución del orden expulsivo y autocrático y en ese aspecto habían logrado una democratización de la escuela. Sin embargo, esa transformación contenía la paradoja de propiciar un clima disciplinario que no contribuía a otro de los propósitos de esa misma política. Particularmente, una distribución más equitativa del saber socialmente relevante que favoreciera la inclusión de los sectores más vulnerables a través del acceso a empleos de buena calidad y a un ejercicio pleno de la ciudadanía. En este sentido, no pretendemos presentar el análisis realizado hasta aquí como una evaluación definitiva de estas políticas. En rigor de verdad, hemos utilizado este caso para otro fin: mostrar que la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos permite una comprensión más cabal o exhaustiva de los efectos de la política educativa y en eso una mejor ponderación de sus efectos presentes o potenciales y con ello un mejor diseño de la misma.

Una última cuestión que sugiere este ejercicio es, junto a la conveniencia de superar los prejuicios recíprocos que han acechado a esta combinación metodológica, la necesidad de profundizar en el diseño de investigaciones que lleven a la práctica investigativa estas combinaciones. Como ya señalamos, quienes adhieren a las metodologías cualitativas resaltan que las aproximaciones estadísticas tienden a reificar sus objetos de análisis al reducirlos a abstracciones que simplifican la realidad empírica concreta. Contrariamente, quienes prefieren los métodos cuantitativos suelen señalar que los estudios de caso y los métodos cualitativos no permiten la generalización, ni son replicables. Esto limita su relevancia. Es cierto que cada vez más los investigadores hemos reconocido la riqueza que surge de trascender estos pruritos. Es evidente que si en lugar de presentar estas aproximaciones como antagónicas, las postulamos como complementarias sus limitaciones respectivas se relativizan.

En este sentido, la experiencia que presentamos indica que los estudios cuantitativos pueden utilizarse para, al menos ponderar, la frecuencia o recurrencia de algunos de los procesos que se revelan en los estudios de caso. A su vez, estos últimos pueden devolver parte de su complejidad a los datos que se abstraen en la estadística. Sin embargo, lo que también surge de este ejercicio es que esta complementariedad difícilmente sea espontánea. Para lograrla se requieren diseños minuciosos que prevean articulaciones específicas en las distintas fases de la investigación (cuantitativas y cualitativas) y que genere la mayor adecuación entre ellas. Este punto es el que posiblemente aún requiera más trabajo en el campo. Lo que parece desafiar a la investigación educativa hoy no es tanto la resolución de la tensión epistemológica entre los métodos cualitativos y cuantitativos, sino el desafío metodológico que supone diseñar estrategias de investigación que lleven esta combinación a 'prácticas' sistemáticas y rigurosas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amuchástegui, M. (2000). "El orden escolar y sus rituales"; en: Gvirtz, S. (ed.). *Textos para repensar el día a día escolar.* (pp.59-78). Buenos Aires: Santillana.

Amuchástegui, M. (2003). "Los rituales patrióticos en la escuela pública"; en: Puigross, A. (Comp.). *Discursos pedagógicos en el imaginario social del peronismo.* (pp.13-42). Buenos Aires: Galerna.

Aguerrondo, I. & Tadei, P. (1987). *La disciplina en el nivel medio de educación. Documento de trabajo de la dirección de planificación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación de Argentina.

Bertoni, L. (1992). 'Construir la nacionalidad: Héroes, estatuas y fiestas patrias 1887-1891.' *Boletín del instituto de historia Dr. E. Ravignani*. 5, 147-169.

Blazquez, G. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley: University of California Press.

Braslavsky, C. (1988). Educación y transición a la democracia en el cono sur: el caso argentino. Encontro de pesquisadores sobre políticas educacionais: Argentina, Brasil e Uruguay. Porto Alegre (RS), marzo.

Carbonari, M. (2004) 'Tres congresos (1882-1934-1988), tres modelos educativos, tres tipos de estado.' Ponencia presentada al VI encuentro corredor de las ideas del Cono Sur: Sociedad civil, democracia e Integración. Montevideo, marzo.

Carnoy, M. (2010). *¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cervini, R. (1999). *Calidad y equidad en la educación básica de Argentina.* Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación la Nación.

Cervini, R. (2002). Desigualdades socioculturales en el aprendizaje de matemática y lengua de la educación secundaria argentina. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 8 (2), 135-158.

Cervini, R. (2003). Diferencias de resultados cognitivos y no cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria argentina: un análisis multinivel. *Education policy analysis archives* 11 (5), 1-25.

Cervini, R. (2006). Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria. Un modelo multinivel. *Perfiles educativos* 27, (112), 69-97.

Cervini, R. (2009). Comparando la inequidad en los logros escolares de la educación primaria y secundaria en Argentina: un estudio multinivel. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.* 7 (1): 6-21.

Cervini, R. & del Campo, R. (2012). *Nivel de aprendizaje y características del alumno y de la escuela. Censo de secundaria ONE 2010-matemática.* Buenos Aires: DINIECE.

Cervini, R., Dari, N. & Quiroz, S. (2013). Factores institucionales del logro en matemática en la educación media argentina, una actualización 1998-2007. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.* 11 (2), 120-148.

Cicourel, A. (1964). *Method and measurement in sociology*. Oxford: Free Press of Glencoe.

Filmus, D. (1988a). "Democratización de la educación. Procesos y perspectivas"; en: Filmus, D. & Frigerio, G. (Eds.). *Educación, autoritarismo y democracia*. (pp.9-10). Buenos Aires: Miño y Davila.

Filmus, D. (1998b). "La descentralización educativa en el centro del debate"; en: Films, D. (Comp.). *La Argentina que viene*. (pp.98-123). Buenos Aires: Norma.

Filmus, D. & Kaplan, C. (2012), *Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Aguilar.

García de Fanelli, A. (1997). "Reformas en la educación básica y superior en la Argentina: Avances y restricciones en su implementación"; en: CEPAS. (Ed.). *Los desafíos para el estado en la Argentina actual.* (pp.157-178). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Glasser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Mill Valley: Sociology Press.

Gorostiaga, J.; Acedo, C. & Xifra, S. (2003). Secondary education in Argentina during the 1990s: The limits of a comprehensive reform effort. *Education policy analysis archives* 11 (17), 1-28.

Guillén, C. (2008). Los rituales escolares en la escuela pública polimodal. *Avá. Revista de antropología* 12, 137-154.

Halperín Donghi, T. (1998). *El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: Sudamericana.

Krüger, N. (2016). Equidad educativa interna y externa: principales tendencias en Argentina durante las últimas décadas. *Revista latinoamericana de estudios educativos.* XLVI (2), 39-78.

Leach, E. (1976). *Culture and communication. The logic by which the symbols are connected.* Cambridge: Cambridge University Press.

Mayntz, R.; Holm, K. & Hübner, P. (1985). *Introducción a los Métodos de la Sociología Empírica.* Madrid: Alianza Editorial.

McLaren, P. (1999). *Schooling as ritual performance. Toward a political economy of educational symbols and gestures.* Londres: Rowman and Littlefield publishers.

Míguez, D. (comp.) (2008). *Conflictos y violencias en las escuelas.* Buenos Aires: Paidós.

Míguez, D. (2017). Las complejidades de la convivencia ciudadana en la escuela media argentina. Un estudio de caso en la provincia de Buenos Aires. *Polyphōnía. Revista de educación inclusiva* 1 (1), 23-45.

Olorón, C. (2000). 'Imágenes de unos rituales escolares.' En: Gvirtz, Silvina (ed.), *Textos para repensar el día a día escolar.* Buenos Aires: Santillana.

Orum, A.; Feagin, J. & Sjoberg, G. (1991). "The nature of the case study", en: Sjoberg, G. (Ed.). *A case for the case study.* (pp.1-25). Berkeley: University of California Press.

Puiggrós, A. (1997). *La otra reforma: Desde la educación menemista hasta el fin de siglo*. Buenos Aires: Galerna.

Quantz, R. (1999). School ritual as performance: a reconstruction of Durkheim's and Turner's uses of ritual. *Educational theory* 49 (4), 493-521.

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA*. Buenos Aires: CIPPEC.

Rodrigo, L. (2006). La política de descentralización educativa en la Argentina de los 90. *Revista complutense de educación* 17 (1), 89-100.

Senén González, S. (1997). *Ajuste y reforma educativa: dos lógicas en pugna.* Ponencia presentada al III Congreso Latinoamericano de Administración de la Educación. Campinas: UNICAMP, abril.

Schettini, P. & Cortazo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata: Edulp.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1988). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Buenos Aires: Paidós.

Tiramonti, G. (1985). *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Buenos Aires: FLACSO.

Tiramonti, G. (2014). Las pruebas PISA en América Latina: resultados en contexto. *Avances en supervisión educativa.* 20, 1-24.

Tedesco, J. (1982). *Educación y sociedad en Argentina* 1880-1914. Buenos Aires: CEAL.

Tedesco, J.; Braslavsky, C. & Garciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982.* Buenos Aires: Flacso.

Turner, V. (1963 [1988]) *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.

UNICEF (2012). *Informe provincia de Buenos Aires –las oportunidades educativas (1998-2010).* Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Van Gennep, A. (1909 [1986]). *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus.





CAPÍTULO VII
PESQUISAS AUTONARRATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSTRUÇÃO EMANCIPADORA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Valéria Marques
UFRRJ, Brasil
******

PROLEGÔMENOS

O objetivo deste trabalho é apresentar as pesquisas autonarrativas como ferramentas emancipatórias presentes na construção do conhecimento científico aplicado à educação inclusiva.

Propomos a compreensão da narrativa como uma prática dialógica para além da oralidade. Squire (2014) propõe a reconstrução do conceito da narrativa, e discute a pesquisa narrativa como uma possibilidade de transferibilidade ao invés de generalizabilidade, e de heurística ao invés de preditibilidade. A autora rompe com a noção tradicional de temporalidade, propondo a descentralidade, e identifica narrativa até em objetos. Ela afirma que "as marcas visíveis que os objetos carregam mostram suas narrativas até certo ponto, independentemente das outras histórias em torno deles (Ibidem, p.274). A autora examina também outras possibilidades de análises e discussões, tais como, espacialidade, progressões conceituais, coconstruções interpessoais como organizadores narrativos primordiais. Suas reflexões posicionam o sujeito como singular e social, e valoriza a questão ética. Assim como Bruner (1997), a autora valoriza a narrativa como possibilidade da insurgência, da desarticulação do estabelecido, da emergência do novo, assim sendo destaca o caráter de exceção de cada narrativa.

> [...] é o fato de as narrativas estarem arraigadas no particular que lhes permite trazer para a pesquisa fenômenos que são novos, ignorados ou recalcitrantes devido à sua complexidade e opacidade. É essa particularidade arraigada que permite à pesquisa das narrativas tornar-se mais ou diferentemente transferível, construir heurísticas melhores (Squire, 2014, p.277).

Associada a esta discussão, defendemos que os valores humanos que sustentam a proposta da inclusão social baseados na consciência ecológica planetária (Boff, 2002 & 2009), na qual os seres humanos estão inseridos numa rede relacional ampla, e tendo a educação como um ato político (Freire, 1991). A existência do ser (re)apresenta sua essência em sua narrativa. A diversidade de todos os elementos desta rede contribui para a harmonia da unidade de alta complexidade em movimento. A vida se dá na interação, na qual os seres humanos têm grande poder de interferência, logo grande responsabilidade. A narrativa (re)apresenta a realidade construída por cada um, com sua história, potencialidades, limitações, demandas, necessidades e desejos.

A realidade é uma construção perceptiva constituída em consonância com o contexto espaço-temporal, influenciado não apenas por fatores biológicos, mas principalmente por fatores psicológicos e sociais. O sentido atribuído à vida e a forma como tudo está interligado relaciona-se ao lugar assumido enquanto sujeito protagonista neste processo. Quando o ser humano se percebe como parte do sistema, dá um passo na direção de abandonar a lógica egocêntrica, narcisista e antropomórfica.

A proposição do paradigma da educação inclusiva atrela-se ao ideal democrático de Estado. Contudo, sua própria denominação aponta para a contradição existente, visto

que educação já deveria ser direito de todos, e a necessidade da explicitação do adjetivo, denuncia o fracasso deste propósito. Esta contradição precisa ser desvelada e a tensão, investigada criticamente. Este é um indicador da distância entre as letras da lei da inclusão e sua vivência no espaço não apenas escolar, mas social. Será que a inclusão, quer seja no espaço escolar, quer seja no espaço social mais amplo, é realmente uma meta social a ser alcançada? Não existe espaço para inclusão em uma sociedade excludente e competitiva, na qual o valor do ser humano não está em si, mas em seu capital.

A democracia deveria estar pautada no direito de todos à participação social, com respeito às diferenças individuais (Paulon, 2017). Para criação desta sociedade, a educação deve favorecer e valorizar a equidade e o sentimento de pertencimento à coletividade (Assman, 1998; Ulate, 2017). Isto é muito mais do que simplesmente aprender no mesmo espaço escolar. Isto é um compromisso político de negociação entre os interesses e condições, em prol do bem social em conexão com o bem pessoal (Unicef, 2007; Marope, 2017). A negociação dos interesses nunca termina, sempre se atualiza. Todos compõem o universo, logo todos somos corresponsáveis não apenas por nossa vida, mas pela harmonia de um sistema. Sendo assim, todos deveríamos ser considerados na negociação entre direitos e deveres em prol do bem comum, cada qual com sua especificidade.

A autonarrativa, dentro deste cenário, além de ferramenta metodológica de pesquisa, oportuniza o desenvolvimento humano na direção da reflexão crítica, da emancipação e da conquista de direitos através do autoconhecimento, da assunção de deveres e da negociação de sentidos (Marques & Satriano, 2017). Destacaremos, nesta apresentação, o papel do pesquisador visto o lugar que assume na construção e socialização dos conhecimentos científicos.

EMANCIPAÇÃO HUMANA NA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE E CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA

A ideia central de nossa argumentação, é que a emancipação humana emerge de um posicionamento crítico, de escolhas assumidas e não submissas aplicadas nas relações sociais. A construção do sujeito implica a existência do outro que intervém na construção de sentido de sua existência, e influencia a construção identitária pessoal e social (Goffman, 1980). O sujeito se constitui em relação consigo, com o outro, e com o ambiente.

A exclusão social se presentifica na retirada ou afastamento do empoderamento do sujeito no grupo social, isto é, o sujeito tem pouca ou nenhuma representatividade sócio-política. Ele é coisificado, sua narrativa não é considerada como expressão de autoria e autonomia de pensamento e desejo. Consequentemente, este sujeito não tem garantia de usufruir de modo equânime das conquistas e inovações sociais, nem mesmo dos direitos sociais. Cabe destacar que no campo de negociação social, direito é

conquistado, negociado incessantemente na tensão de interesses. Ele não é um presente ou uma concessão de um para o outro, não é favor, não é dádiva. A garantia do direito está na força e na legitimação da negociação socia realizada, na qual os interlocutores são considerados horizontalmente como semelhantes, com distribuição de poder.

Cada pessoa é um universo de possibilidades, e traz para seu grupo sua essência e existência. Sua experiência enquanto ser vivente contribui para a formação do coletivo. Isto se dará mais veementemente quanto maior for o sentimento de pertença e identidade grupal. O grupo, como uma unidade de alta complexidade, organiza-se e vibra na ordem e no caos, composto na diversidade, com identidades e diferenças, com inúmeras possibilidades (Paulon, 2017). Pertencer a um grupo é sintonizar-se com ele nestas pulsações. Este pertencimento não é perene, visto que as interações são constantes e tudo muda. Os laços estabelecidos passam pela construção identitária (Hall, 2006) e pelos múltiplos "eus" que constituem o Si mesmo (Bruner, 1997).

Esta sintonia não é fácil e nem automática, como vimos, muito menos permanente. Há o campo de tensão com forças individuais, por vezes, antagônicas que precisam ser negociadas com constância. A base de todo este processo é o respeito e a distribuição equânime de poder. Caso este jogo de forças não mantenha sua dinamicidade e tenda para um lado, configura-se o jogo de dominador e dominado, resultando na exclusão social dos oprimidos. Quando a educação, por exemplo, baseia-se no discurso democrático e solidário, mas calcada em práticas reacionárias e homogêneas, esta tensão precisa ser desmascarada. Torna-se uma luta inglória, almejar "uma sociedade democrática, com escolas excludentes" (Damasceno, 2006, p.16). Qual é a nossa meta? A inclusão ou a pseudoinclusão? Um mundo comprometido com os Direitos Humanos, garantia para todos, ou a lei interpretada e aplicada conforme interesses de alguns, onde umas pessoas valem mais do que outras pessoas?

A emancipação sócio-política vem no questionamento contra o congelamento de posições neste campo de tensão social. A emancipação é um processo não-linear, com idas e vindas, construções e (re)construções, que envolve a interpretação de si e da realidade. A emancipação se caracteriza pela agencialidade, posicionamento crítico e negociação, conduzida por influência de estados intencionais (crenças, desejos, comprometimento ético e moral) (Pinto, 2009). Suas características fundamentais são: intencionalidade, antecipação, autorrelatividade e autorreflexão. Todos estes fatores estão interligados. Ninguém emancipa ninguém, o próprio sujeito emancipa a si mesmo num grupo, num campo de relação social. O grau de emancipação resultante desta construção interna negociada externamente relaciona-se com o grau de autonomia e autoria (Bessa, 2018) alcançados. Seguindo este mesmo argumento, a emancipação é um processo que demanda atualização constante. Por isto, ela não é um produto acabado que pode ser adquirido ou recebido como uma dádiva. Ele é fruto de incursões próprias que despertam a ansiedade do sujeito na busca da coerência entre o que pensa, sente e age.

Esta ansiedade é sinônimo de vida, pulsão que propicia e alimenta o sentido de viver. Quando seu conceito não é flexibilizado e almeja-se um não-sentir, obtém-se uma harmonia mórbida, visto que a imobilidade da não-interação, mata o sujeito do conhecimento e do desejo. Libera-se a energia anteriormente gasta para controlar a máscara que mantém a fantasia de uma suposta realidade idealizada e investe-se esta energia para a circulação da vida.

Embora ninguém possa substituir o lugar singular de luta da própria pessoa em condição de opressão (ou seja, lutar pelas pessoas), ao assumir o posicionamento crítico do valor humano, pode-se lutar ao seu lado (lutar com pessoas). No recorte deste artigo, nossa meta não é "dar voz" a um grupo de pessoas, mas estar lado a lado na luta pelos Direitos Humanos e falar em coro, ampliando a mensagem defendida.

A educação escolar tem como uma de suas missões este movimento de emancipação. Ao democratizar o acesso à informação e favorecer o processo de construção de conhecimento, o espaço escolar favorece a formação identitária pessoal e social. Isto implica em não neutralizar a tensão da negociação de sentidos, e sim vivenciá-la na direção de elaborações e (re)elaborações de sentidos.

Muitas vezes em escolas públicas brasileiras são anunciadas a indisciplina escolar e a falta de respeito ao profissional de ensino. Estes comportamentos precisam ser interpretados para serem elaborados, e não apenas punidos. A punição reprime um efeito, mas não trabalha suas causas.

A função do professor não se limita a ditar certos e errados, e sim fomentar a capacidade humana de pensar, sentir e agir. Cada qual com sua singularidade, exerce sua possibilidade de interação no mundo. O professor, enquanto educador importa-se mais em acompanhar o processo do que meramente olhar o produto final. A característica humana é viver em um mundo de sentidos, os processos interacionais ocorrem nos mais diferentes contextos. A violência escolar, assim como o bullying, denuncia uma ordem que extirpa o humano e o subjulga a uma condição de objeto e não de semelhante. Algumas pessoas com leitura rasa e rápida deste fenômeno social polarizam a discussão entre pessoas boas e pessoas más, pessoas educadas e pessoas "perdidas". O ato preenche a falta da palavra, da simbolização.

Quando consideramos as relações humanas como um sistema aberto, passamos a observar que a resposta às diferenças, aos desvios, não é tão simplória assim. Pessoas que se prendem a visão superficial justificam ações de extermínio e exclusão quando privilegiam a hegemonia (brincando com a palavra, a "eu/gemonia", visto que o "mal" estaria circunscrito no outro, no diferente de mim que passa a ser considerado "o inimigo", sem contextualizar o campo de tensão das relações interpessoais ou seu contexto. A sociedade excludente potencializa a dicotomia de poder e simplifica a leitura entre certos e errados. Desta forma, tira de si a responsabilidade implícita da negociação dos sentidos.

A aprendizagem escolar pautada em uma visão ética e libertadora defende o sentido emancipatório do desenvolvimento humano (Silva, 2016). A dinâmica escolar de socialização, transmissão de conhecimentos, criação e criticidade vivida plenamente avança de uma visão fragmentada, na qual o sujeito apenas domina conteúdos escolares, para um posicionar-se politicamente. Esta escolha considera a capacidade de (auto)conhecimento e (auto)transformação do sujeito, e sua potencialidade de intervir na sua própria história e no seu contexto sócio-histórico (Demo, 2001; Santos & Santos, 2007). A interpretação, problematização e posicionamento crítico da realidade são exemplos de exercícios emancipatórios diários.

PRESSUPOSTOS COSMOLÓGICO, FILOGENÉTICO E ONTOGENÉTICO

Os pressupostos cosmológicos, filogenéticos e ontogenéticos pautados na compreensão de mundo como sistema aberto, funcionam como eixo que sustentam nossas interpretações. A discussão na escala das relações interpessoais e construções sociais tem eco na discussão utilizada em escalas micro e macro de interpretação da realidade.

Duas suposições teóricas são importantes para compor nosso fundamento teórico aqui apresentado. Elas fornecem elementos para o delineamento do eixo que coloca o ser humano no mosaico de elementos que compõem o universo. A primeira suposição teórica inicia com a argumentação sobre a criação do universo. A proposição que se apresenta mais coerente e consistente até o momento, ao nosso ver, é a Teoria de tudo de Stephen Hawking (1988, 2001). A partir dela, supomos como gatilho de nossa existência, um elemento básico que compartilhamos com todos os outros seres vivos e não vivos de nosso universo, por isso o aforismo: "Somos pó de estrela" (Berkowitz, 2012).

Esta frase vai ao encontro de pergunta recorrentes: de onde viemos, quem somos e para onde iremos. Podemos nos perceber enquanto um elemento do universo cósmico e simultaneamente do universo humano. A direção depende de qual lente e escala aplicarmos a nossa observação segundo nosso olhar fluido (Marques, 2005). Tudo está interligado, influenciamos e somos influenciados.

A interação nesta unidade de alta complexidade, com movimentos contínuos, configura-se na dinâmica ordem e caos. A tensão sempre presente não aponta para a doença ou a morte, muito pelo contrário, aponta para a troca, para o processo, para a vida. A figura Yin Yang caracteriza esta ideia, em nossa opinião. Há um pulsar, movimentos de expansão e retração que harmonizam o todo. Esta harmonia tem um caráter diferenciado, pois distante da calmaria, tranquilidade de verdade gerais e relação de causa e efeito diretos, ela se constitui pela ideia da incerteza, do dualismo, da incompletude. No movimento, haverá simultaneamente pontos mais próximos à ordem e outro ao caos sem comprometer a unidade do sistema.

O equilíbrio da unidade está em seu movimento. Ordem e caos coexistem na estabilidade e instabilidade de um todo dinâmico. São diferentes perspectivas de espaço e tempo que podem ser aplicadas, e cada uma possibilita tipos de observações de transformações e consequentes modos de interpretação e compreensão.

A segunda proposição teórica, nos posiciona diante da vida em relação aos outros seres viventes e não viventes. O conceito de vida emerge na diferenciação entre os sólidos periódicos e não periódicos, e chega às reflexões filosóficas, mas ela não pode ser localizada em um ponto final. Ela é fruto de interações voltadas à automanutenção por meio de autorregulação (Capra & Luisi, 2014). Como qualquer ser vivo, o ser humano traz em si uma potencialidade de pulsar na direção de prolongar sua condição de ser vivente. A autopoeise nos seres vivos, o organizam enquanto classe numa perspectiva de sistema aberto (Maturana & Varela, 1995).

O ser humano é parte do universo. Dentro de uma visão sistêmica pode-se afirmar que o universo vive nele como ele vive no universo. Sua constituição é marcada por mudanças físicas, químicas e psíquicas. O universo e o homem são compostos de matéria energia e trocam informações. Os elementos interagem entre si initerruptamente ora com mudanças que mantém a substância, ora com mudanças que criam novas substâncias.

Se de um lado, para entendermos a vida é importante refletirmos sobre a equilibração sistêmica da interação dos elementos, por outro lado é importante avançarmos também no aspecto simbólico e imaginário humano que culminará nos conceitos chave de identidade, diferença e diversidade. Qual é o sentido da vida? Evolutivamente não somos mais regidos apenas por instintos, como seres sociais, somos seres políticos, e podemos ser regidos pela ética. Cada elementos do sistema é importante para o sistema como um todo.

A riqueza e a possibilidade estão na diversidade, vislumbra-se assim o perigo da eleição de um ponto a ser perseguido como fonte de replicação acrítica e descontextualizada, a formação de clones irracionais e sem ética.

PESQUISAS AUTONARRATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIÁLOGO EPISTEMOLÓGICO

Coerente as reflexões construídas até aqui, escolhemos como fundamento filosófico para nossa proposição, a perspectiva da epistemologia não-ordinária. Ela reúne teorias que valorizam o movimento, o fluxo e o devir e, principalmente, não separam sujeito e objeto. Para a construção do sentido da realidade, nesta escolha, há a ruptura epistemológica do pensamento hegemônico reducionista e mecanicista, em defesa da visão sistêmica, ecológica que une sujeito e objeto. Escolhemos duas teorias se destacam nesta direção: a Teoria da Complexidade de Morin (2005), com a re-ligação dos saberes, e

a Teoria das Estranhezas de Maluf (1997, 2002 & 2003), com o conceito de fluidez dos Mosaicos dos Isomorfos não triviais.

O tetragrama de Morin (2005), com os elementos: ordem, desordem, interação e organização anunciam o pulsar da Unidade de alta complexidade. Os processos englobam indeterminação, dualidade e imprevisibilidade. As transformações e o acaso fazem parte da organização e interação do universo. O conhecimento transdisciplinar é o que mais se aproxima desta proposição, pois lida com articulações, parcialidade e incompletude, em contraposição à fragmentação do conhecimento disciplinar, que se pretende pleno. O conhecimento transdisciplinar é construído nas interações, nos debates, na superação de entraves, na solidariedade e na cooperação. Todo este pensamento é aplicado com riqueza na educação (Santos & Santos, 2007), o ser humano identificado por Morin por sapiens-demens, é ativo e potente, alimentado pela fome de conhecer articulando racionalidade e delírio (Carvalho, 2002).

A Teoria das Estranheza (Maluf, 2002) aplica-se ao estudo de eventos amensuráveis e qualitativos. Nesta proposta não há uniformidade e sim pluralidade, multiplicidade e dualidade. Um exemplo é a aplicação da ideia de mosaico de isomorfos não triviais na discussão humana nos campos de saúde e de educação. Na harmonia entre caos e ordem da Unidade de alta complexidade, o sintoma revela algo dissonante que prejudica o movimento e causa sofrimento. O sintoma nesta perspectiva é visto como um elemento narrativo, dialógico, pois se apresenta na interação do ser consigo próprio, com o outro e a realidade. O narrativo, assim sendo, como discutido anteriormente, não se resume à oralidade, e sim a expressão do ser em interação (Marques & Satriano, 2017).

Na narrativa, em especial na autonarrativa, o sujeito se apresenta explorando todos os canais de comunicação e expressão utilizados na interação com o ambiente interno e externo. A narrativa se organiza internamente fruto do dialogismo (Mata, 2016), ou seja, ao se exteriorizar, o narrador tem a possibilidade de rever a si mesmo na negociação de sentido com o outro.

Ao narrar rompe-se tempo, espaço e abre-se a oportunidade do narrador em diálogo consigo e com o outro, reescrever-se. Seu caráter singular e ao mesmo tempo mutual, consolida-se em sua narrativa. Ao narrar-se, o sujeito sai do lugar de objeto narrado e assume a proatividade, a autoria e autonomia do ser.

Em estudos com seres humanos, podemos observar com facilidade que todos são capazes de construir narrativas. Cada um com suas ferramentas mentais e materiais.

OLHAR FLUIDO NA PSICOLOGIA: CONSTRUÇÃO DO SENTIDO E DA REALIDADE

Retomamos, então, a máxima "Somos pó de estrela" defendido anteriormente para nos remeter ao sentimento de humildade diante do todo, assim como o sentimento de

grandiosidade diante do mesmo cenário. Singularidade e mutualidade. Somos um em muitos e muitos em um.

Com a aplicação do olhar fluido na psicologia sustentado no diálogo epistemológico não-ordinário desejamos destacar as possibilidades de experiência, de marcas e de aprendizagem nesta passagem chamada vida. Um dos pontos que caracteriza o pensamento sistêmico é que qualquer parte carrega o todo. Sendo assim, podemos inferir que começo e fim não existem em si, existem apenas como marco no tempo e espaço para nos ajudar a organizar nossa interpretação a partir da estrutura cognitiva dada.

Enaltecemos a condição humana como um ser consciente e passível de desenvolvimento. Este desenvolvimento pode assumir ritmo e direção interacional de acordo com o grau de consciência de si e do mundo alcançado. O avanço do grau de consciência tem relação ético-política com o nosso lugar no universo e o sentido da vida assumido, resultando no grau de emancipação alcançado. Quando o ser humano reflete sobre sua possibilidade de ser e estar no mundo em constante mutação, nas trocas interacionais, ele se posiciona criticamente e amplia as possibilidades de sua emancipação. A narrativa é um dos caminhos para a emancipação (Stelet, Romano, Carrijo & Teixeira, 2017), visto que colabora no estudo sobre a subjetividade humana. Nesta perspectiva o sujeito se revela, conscientemente ou não, indicando de modo corporificado características do organismo, desejo e inteligência (Fernandez, 1991) do ser em relação (Marques & Satriano, 2014, 2017).

Nosso intuito é reunir elementos que nos ajudem a conjecturar a respeito desta trajetória humana para delinear dispositivos que possam colaborar para que esta experiência seja rica de sentidos, oportunidades de aprendizagem que contribuam para a construção de conhecimentos, e que levem à sabedoria. Nesta nossa apresentação, faremos um recorte, e destacaremos a inter-relação autonarrativa do pesquisador e do sujeito pesquisado.

Por outro aspecto, refletir sobre a constituição do sujeito, também remonta, sua experiência corporificada, visto que ele se constitui na interação e em relação de caráter dramático. Nesta direção, conceituamos o corpo como instância de aprendizagem que conflui em organismo, desejo e inteligência (Fernández, 1991). Sua corporeidade traz características de múltiplas potencialidades que se configuram em sua estrutura cognitiva. Cabe destacar aqui, que a cognição é resultante entre os aspectos do organismo, desejo e inteligência. Cognição é tensão entre razão e emoção, não se resume à racionalidade. Percepção e ação são indissociáveis, da mesma forma que razão e emoção.

Como desdobramento deste argumento temos que o sentimento humano não se localiza no coração, assim como a mente não se localiza no cérebro. O ser humano

interage inteiro e é desta forma que constrói em interação, não apenas a si, mas a realidade. Sua capacidade de ampliação de consciência não se resume a manter-se vivo, mas conecta-se com a construção e negociação de sentido de existência. Esta consciência se desenvolve quanto mais ele se afasta de comportamentos condicionados, submissos a pensamentos hegemônicos e reprodutivos.

PESQUISAS AUTONARRATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSTRUÇÃO EMANCIPADORA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Nas pesquisas (auto)narrativas desenvolvidas na educação inclusiva, temos o intuito de valorizar o aspecto subjetivo do sujeito de pesquisa e do pesquisador. Contrapomos a visão histórica que aborda o sujeito em situação de exclusão como objeto de pesquisa, supostamente para garantir a neutralidade científica. O mesmo se pode afirmar sobre o pesquisador, que assumiria esta suposta neutralidade. O homem é um ser social, logo é um ser político, sendo assim, nenhuma ação é neutra. A ciência, como uma construção humana sócio histórica, eticamente não pode ser neutra. Investigar a subjetividade humana na pesquisa narrativa se delineia como opção epistemológica, metodológica, política e ética.

Fazer ciência é ingressar em um grupo de pares que combinam regras de produção de conhecimento. O rigor metodológico é uma premissa inquestionável que implica no aprofundamento e sistematização do estudo. Critica-se a ilusão que a ciência só pode ser assim nomeada, se for experimental, com controle e manipulação de variáveis mensuráveis. A pós modernidade trouxe várias reflexões que consolidam a visão mais ampla de ciência (Maturana, 2001). Este posicionamento aproxima mais facilmente as peculiaridades das Ciências Humanas e Sociais. Fazer ciência é enfrentar o desafio da autosuperação no processo constante de construção de conhecimento (Pereira, Cruz & Andrade, 2012). É ter coragem de ousar pensar ideias próprias, mesmo que não sejam hegemônicas.

Ocampo González (2017), discute o contrapoder necessário para a efetivação da educação inclusiva em sua plenitude. O autor nos provoca reflexão quanto a prevalência, em termos metodológicos, da fraca ou inexistência contribuição dos investigadores da área para quebra de pensamentos hegemônicos. Em consonância com esta proposta, Moraes (2016), problematiza a representação social dos professores em formação como um fator interveniente na implantação do projeto de inclusão educacional. Sua pesquisa aponta a escassez de discussão quanto aos saberes do quotidiano destes futuros educadores como construções psicossociais sobre a constituição das pessoas com deficiência como minorias ativas (Moscovicl, 2011), que são influenciados tanto pelos juízos cognitivos quanto os juízos sociais. A incompreensão do processo simbólico e imaginário na construção interna sobre o paradigma da inclusão, colabora na manutenção de quadros excludentes anteriores apenas maquiados por palavras e expressões que disfarçam o seu

real teor. Prevalece a delegação do sucesso da inclusão educacional a um outro inespecífico, sem implicação própria do profissional, ou seja, uma proposta fadada ao fracasso, caso não seja assumida conscientemente seu lugar político. A autora conclui quanto a emergência do investimento em práticas de investigação sobre a formação e funcionamento dos sistemas de referência utilizados por estes futuros profissionais, em especial o conjunto de representações sociais dirigidos ao público na condição de minoria ativa.

A pesquisa narrativa vem nesta direção de luta, na construção de conhecimentos transdisciplinares e fomenta a investigação sustentada pela visão crítica que busca analisar a lógica e a expressão da produção de sentidos. O olhar fluido, ao mudar de escala de sistemas focados e lentes utilizadas na interpretação, abre-se para o questionamento do instituído, abre-se para o campo de força e de tensão existente no sistema.

> [...] La producción de los nuevos saberes de la Educación Inclusiva, sólo podrán resultar fecundos, en la medida que, la investigación sobre epistemología profundice en los intersticios e intersecciones entre sus campos y micro-campos de configuración de su trama teórica (Ocampo González, 2017, p.13-14).

A opção pela pesquisa autonarrativa tem como propósito criar metodologias coerentes com a epistemologia não-ordinária que adotamos, e exaltar o valor da subjetividade humana, principalmente junto às populações tradicionalmente excluídas sociais. Erroneamente, muitas pesquisas se apropriam dos discursos desta população para que os pesquisadores assumam o lugar de fala deste mesmo grupo, e quiçá, se embutir o poder de conhecer o que é melhor e mais indicado para elas.

Mesmo profissionais da área, por vezes, incorrem nestes equívocos assumindo protagonismo que não lhe pertence. No caso da militância da comunidade surda, por exemplo, quantos ouvintes falam pelos surdos. Outro caso recorrente é a comunidade de pessoas com deficiência intelectual. Para se contrapor a esta tendências surgem os movimentos de autodefensoria e autorepresentatividade.

Optar pela autonarrativa do sujeito pesquisado, mesmo quando este sujeito assume também o lugar de pesquisador, é considerar a narrativa como uma unidade de alta complexidade formada por elementos não apenas verbais e conscientes. Esta aplicação torna-se mais visível junto à população excluída socialmente, duplamente, por utilizar de canais comunicacionais não-orais ou até mesmo não verbais, como por exemplo pessoas com deficiência motora com comprometimento oral, ou pessoas com deficiência intelectual ou transtorno do desenvolvimento com comprometimentos verbais.

Todos têm algo a narrar, visto que a narrativa está implícita na condição de vivente em interação que o caracteriza. Todas as narrativas têm lógica e estrutura, estas podem não corresponder ao uso da maioria. Quando o movimento, a dualidade e a incompletude

são compreendidos como parte da unidade de alta complexidade, estes elementos contribuem para uma nova possibilidade de interpretação narrativa.

Funciona como a música, se há um padrão de música como parâmetro do que é bonito e certo, resta às outras músicas apenas se comparar a este modelo. Mas, se você se permite mergulhar no universo musical, na incomensurável possibilidade de sons ritmos e harmonias, você poderá perceber que mesmo os arranjos dissonantes podem ter uma beleza e apreciar o novo, julgando a música não a partir de um padrão esperado, mas em seu pulsar criativo, abre-se a possibilidade para o inesperado.

A coleta da (auto)narrativa se dá por diferentes instrumentos: diários de campo; desenhos, esquemas e marcas produzidas no processo; escolhas de objetos e fotos escolhidas como representativas; filmagens da coleta de dados. Selecionar e organizar e estes dados é um momento importante do processo, e muito difícil, porque requer a ruptura com o padrão isomórfico. Esta sistematização pode procurar novas interpretações sobre o material, aplicar o olhar fluido e deslizar não apenas por categorias já conhecidas e esperadas, mas abrir-se ao novo, para a quebra de padrão. A análise dos dados, não é um julgamento moral de valor ou algo que vise confirmar o estabelecido. A riqueza da análise de dados consiste na abertura para a novidade, que é o cerne da narrativa.

A análise da (auto)narrativa que propomos ocorre no espaço do diálogo, e não na dicotomia entre emissão e recepção de mensagem. O sentido da (auto)narrativa se formula na negociação presentificada na interação (Mata, 2016). Uma via de mão dupla que implica em uma (re)organização simbólica e imaginária que rompe com o tempo e espaço formal, e os lugares tradicionais de sujeito pesquisado e pesquisador. A narrativa é sempre direcionada ao outro, mesmo que este outro esteja no Si mesmo. A (auto)narrativa configura seu sentido no contexto espaço temporal a qual está ligada, e é da ordem do parcial e dual. Destacamos a concepção ideológica da narrativa no paradigma da epistemologia não ordinária, nela o sujeito é (pro)ativo e localiza-se no tempo e espaço fluidos.

Na (auto)narrativa há vários aspectos a serem destacadas, por exemplo, tensão entre singularidade e coletividade; opção ética pelo contrato social, consciência ecológica planetária. Investigar conflitos entre impulsos inconscientes ampliado por valores individualistas, competitivos e de discurso meritocrático da igualdade, em contraponto da equidade e do compromisso ético de todos, são pontos desafiadores para a pesquisa. A capacidade de interpretação narrativa retrata o alcance de compreensão e estilo de interpretação de uma dada época.

A emancipação que pode advir da (auto)narração demanda uma elaboração, um mergulho em si através da recursão não-trivial e da reflexão. A análise dos dados coletados é interpretada articulando a matriz simbólica do narrador. O importante não é o julgamento de investigação para chegar a uma verdade universal, mas sim ao sentido de

mundo do narrador. No próprio momento de coleta da narrativa, abre-se uma oportunidade para que o narrador ouça a si ativamente, e reviste o foco de sua narrativa.

Embora o objetivo não seja a elaboração pulsional do narrado, existe uma abertura para a (re)significação de sentidos. Várias perguntas são suscitadas ao pesquisador: a) O que está buscando objetivamente e subjetivamente?, b) O que sustenta a sua investigação objetivamente e subjetivamente?, c) Qual escala e lente de observação é escolhida para o olhar fluido na análise narrativa dialógica?, d) Quais elementos são encontrados representativos de uma história singular e coletiva? Como eles se atravessam?, e) Que tipo de discurso prevalece no narrado? Canônico, hegemônico, reflexivo, inquieto?, f) Que tipo de ideologia prepondera nos conteúdos?; g) Qual ritmo prevalece na narrativa?, h) Que significados podem ser atribuídos aos silêncios, reticências e dualidades?

A capacidade de articulação das ideias na análise de dados dependerá da disponibilidade e capacidade interna do pesquisador para refletir sobre Si mesmo, associada à revisão teórica realizada, conhecimentos e experiências vividos, e o exercício de perceber a si mesmo em interação.

Diante do exposto, afirmamos que a pesquisa (auto)narrativa, principalmente do próprio pesquisador como fonte para coleta de dados, pode assumir um caráter emancipador quando inova e provoca mudanças, para que o sujeito possa assumir-se em outro lugar, em um posicionamento crítico da realidade.

PESQUISAS AUTONARRATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES DE PESQUISA

A premissa básica das pesquisas sobre educação inclusiva deve avaliar claramente o impacto de seus resultados. Estas pesquisas deveriam favorecer e colaborar para o lugar político dos sujeitos pesquisados e não os tê-los como meros objetos de estudo. Uma frase da militância das pessoas com deficiência resume este ideário: Nada sobre nós, sem nós.

People first (pessoa primeiro), é outro exemplo de bandeira de movimento social que instiga a reflexão dos pesquisadores. Cada pessoa é um universo de possibilidades que não se restringe a um carimbo social que determine seu lugar, suas possibilidades e limites (Piccolo & Mendes, 2012). O conhecimento científico construído em diálogo com o conhecimento leigo deve ser provocativo, emancipador e libertário. Ele deve questionar, logo não deve estar a serviço da opressão e controle sociopolítico de nenhuma espécie. Ao invés de justificar a superioridade de alguns, deve reconhecer o poder de todos, e apontar os movimentos de resistência e libertação das minorias ativas (Moscovici, 2011).

Para que esta premissa seja efetivada, há necessariamente um trabalho anterior do pesquisador num processo de autorreflexão sobre o posicionamento frente ao fenômeno da exclusão social.

Três tipos de pesquisas podem ser feitos: primeira voz, segunda voz e primeira e segunda voz. As pesquisas em primeira voz, buscam o teor específico narrativo do sujeito pesquisado em condição de exclusão social. As narrativas localizam-se como possíveis ferramentas não apenas para a pesquisa, mas também para a constituição deste sujeito como minoria ativa (Moscovici, 2011).

Souza (2017), traz a tela a discussão sobre a possibilidade de emancipação a partir da mudança de lugar da pessoa em situação de exclusão social, em sua pesquisa, universitários com deficiência. A partir da análise narrativa de universitários membros do "Coletivo de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, a autora enaltece o poder das minorias sociais quando assumem a proatividade, histórias iniciais de submissão tornam-se histórias de conquistas sociais fruto de um coletivo de universitários com NEE.

Santos (2016), em sua pesquisa, ultrapassa o conceito tradicional de narrativa centrada apenas na oralidade, e investiga a narrativa de um atleta de bocha paraolímpica que não fala, mas com muito a narrar. O autor se utiliza de diferentes canais de comunicação já dominados pelo sujeito de pesquisa e valoriza a sua autoria de pensamento. Sua opção metodológica de investigação demanda a observação de segunda ordem do pesquisador e considera a narrativa em seu aspecto dialógico.

> [...] Ao iniciar essa pesquisa frisou-se, no referencial teórico, a importância de se narrar, de contar sua história. Falou-se de conceitos chaves, adquiridos ou manifestados na narrativa, como identidade, autonomia, intersubjetividade, enunciação, auto entendimento/conhecimento. Estes realmente estiveram presentes na pesquisa realizada, mas a intenção do pesquisador, ao referenciá-los era mais do que destacar a contribuição de se narrar, era de mostrar como, especialmente, nas pessoas com deficiência física severa aparentemente esses conceitos eram usurpados pela deficiência ou pela cultura, das pessoas conectadas ou não a esses sujeitos. Mas, o atleta entrevistado não demonstrou ser carente em nenhum dos aspectos destacados (Souza, 2016, p.76).

A pesquisa em segunda voz, é o diálogo estabelecido com a narrativa do próprio pesquisador. Exige-se muita reflexão e treinamento para libertar-se do visgo da naturalização de (pré)conceitos e assumir o lugar do não-saber, do aprender em conjunto com o sujeito pesquisado sobre seu lugar e natureza. A aplicação da observação de segunda ordem colabora neste processo (Maturana, 2001). Uma outra proposta que pode vir a enriquecer este debate é a autoetnografia (Pedrotti & Giorgi, 2018), no que condiz as assimestrias de poder observadas nas entrevistas, por exemplo. O processo metacognitivo que ocorre implica além da recursão não trivial, a reflexão de si em interação, nas diferentes escalas micro, díades ou macro, participante de um contexto socioeconômico, por exemplo.

A leitura dos trabalhos de Damasceno a luz de Adorno (2006), nos possibilita relacionar a observação de segunda ordem aplicada no olhar fluido à formação dos educadores, visto que a educação estrutura sentido e força baseada em uma

autorreflexão crítica. Defendemos a ideia da narrativa dialógica do sujeito com seu Si mesmo (Bruner, 1997). Todos são expostos à naturalização de conceitos resultantes da pressão social cotidiana, até mesmo porque, as bases dos pensamentos tendem a se enrijecer quando não se assume a posição de olhar para si com abertura para a atualização despertada na interação. O universo está em processo, todos nós também.

O desafio é ainda mais nas pesquisas de primeira e segunda voz o desafio é ainda maior. É quando o próprio pesquisador volta sua pesquisa para si mesmo como sujeito de pesquisa representante de uma população excluída social. Dificuldade não significa impossibilidade. Será necessário um exercício dialético e dialógico. Existem facilidades e dificuldades no processo, que poderão ser manejadas quanto mais o pesquisador conhecer a si mesmo e assumir sua autoecoorganização.

Concluindo, a direção da formação do pesquisador / educador ainda está em tempos de muita discussão sobre qual caminho construir e percorrer. Compartilhamos do ideário da Ciência em diálogo com o conhecimento leigo, para enriquecer a ambos.

O ser humano se constitui ao longo de sua vida, com a dignidade de arriscar-se e a coragem de errar com o intuito de acertar e se aprimorar. Um encontro entre razão e sensibilidade.

PARA SE ALCANÇAR A EMANCIPAÇÃO HUMANA NA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE E CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA

Para se alcançar a emancipação humana na valorização da diversidade e consciência ecológica, torna-se primordial a luta contra a repressão e a favor de novas negociações sociais comprometidas com a qualidade de vida e o direito de todos. Cada sujeito precisa reconhecer-se como construtor socio-histórico de sua época, fortalecer-se enquanto sujeito social e político. Formamos parte do todo, logo, todos somos corresponsáveis pelo mundo em que (con)vivemos.

O exercício do diálogo na diversidade promove a reflexão e traz ansiedade. Incomoda o sujeito que sai de sua posição de conforto onde os valores estão naturalizados. O amadurecimento social vem neste processo, baseado na ética, e no sentido e no valor da vida. A chave para a negociação social está no respeito ao outro e na humildade. O fortalecimento identitário através do autoconhecimento e autoestima possibilitam o sujeito a arriscar-se mais no desconhecido. O desenvolvimento do pensamento e posicionamento ético e político é fruto de exercício diário, numa tarefa infindável, que se retroalimenta na observação da construção de laços sociais mais fraternos. Para sair da situação dada como imutável, é preciso ousar e assumir posicionamentos críticos para si e para o outro. Isto não é fácil, muitas vezes dolorido, mas inegavelmente o sujeito se constitui mais íntegro, ético, forte, saudável e harmônico.

Transformar informação em conhecimento humano é atribuir sentido de modo organizado significativamente que contribua para o desenvolvimento. Este processo implica em aumento de consciência. Isto não significa abolir os diferentes níveis de consciência e mesmo o inconsciente. A habilidade e capacidade humana de aplicar o olhar fluido na percepção da realidade interna e externa o torna mais livre dos automatismos, fortalece sua intencionalidade e responsabilidade, pois passa a ter mais consciência não apenas das transformações possíveis de serem percebidas em as superfície, imediatas co reações previsíveis. Com a ampliação da sensibilidade e da consciência, os homens podem através da intuição, abstração e recursão não-trivial, experimentar outra forma de ligação com o universo e perceber aspectos antes não notados ou significados.

Experienciar o encantamento e o deslumbre no cotidiano é uma fantástica experiência. Mesmo um adulto quando para e se permite observar os minúsculos elementos que flutuam no ar desaparecidos na maior parte do tempo e quando iluminados por um feixe de luz são "descobertos". Algo invisível anteriormente, ter o "nada", "magicamente" se constata o movimento presente, constante. Novas configurações são formadas ao seu sopro, elementos circulam, aparecem e desaparecem na luz. Um rearranjo na proximidade provoca novas configurações.

Sabedoria relaciona-se a este processo de ampliação de consciência, não necessariamente de acumulação de conteúdos. Uma pessoa pode ser um expert em sua área de conhecimento, mas não ser sábio. Sábia é aquela pessoa que ampliou sua consciência e ampliou a qualidade de sua interação com o universo. Desta forma, torna-se mais sensível, mais perceptível, mais articulado. Sua forma de ser é imersa na sinergia com o universo.

Intuição, sensibilidade, harmonia com igual força de emoção, ação, pulsão, razão, ... Experienciar as oportunidades de interação em sua condição de vivente. Viver e conviver melhor apontam para o bem-estar. O homem faz escolhas em sua existência e quanto melhor ele se conhecer e for capaz de conhecer suas interações e negociações de sentido com a realidade interna e externa, mais hábil se torna para favorecer o bem-estar. A tomada de consciência que pode advir dos conhecimentos construídos a partir da pesquisa autonarrativa tem relação direta com a tomada de decisão. A exploração dos significados de sua experiência interna e de sua dinâmica habilitam o sujeito a novas significações e (re)significações. O que nos proporciona a caminhada é o movimento de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio, e jamais, nunca a apatia.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

Assman, H. (1998). *Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Berkowitz, J. (2012). *The Startdust Revolution: The new story of our origin in the stars*. New York: Prometheus.

Bessa, J. (2018). Dialogismo interlocutivo e construção da autoria em artigos científicos. *Linha D'Água*, v. 31, nº1, 171-191.

Boff, L. (2002). *Do Iceberg à Arca de Noé: o nascimento de uma ética planetária*. São Paulo: Garamond.

Boff, L. (2009). "A Carta da Terra e a consciência planetária. Um olhar 'de dentro'"; en: Oliveira, P. A. R. & Souza, J. C. A. (Orgs.). *Consciência Planetária e Religião: Desafios para o século XXI*. (pp.23-45). São Paulo: Paulinas.

Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Capra, F. & Luisi, P. L. (2014). *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas*. São Paulo: Cultrix.

Carvalho, E. (2002). Edgar Morin, a dialogia de um Sapiens-demens. *Margem*, 16, 167-170. Recuperado el 23 de Fevereiro de 2018 de: http://www.uesb.br/labtece/artigos/Edgar%20Morin,%20a%20dailogia%20de%20um%20sapiens-demens.pdf

Damasceno, A. (2006). *A Formação De Professores e os Desafios Para a Educação Inclusiva: As Experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto*. Niterói: Universidade Federal Fluminense.

Demo, P. (2001). "Conhecimento e aprendizagem: atualidade de Paulo Freire"; en: Torres, C. A. (Comp.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana em el siglo XXI*. (pp.). Buenos Aires: CLACSO.

Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Freire, P. (1991). A educação é um ato político. *Cadernos da Ciência*, 24, 20-23, Recuperado el 03 de julio de 2018 de: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1357/3/FPF_OPF_07_015.pdf

Goffman, E. (1980). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Hawking, S. (1988). *Uma breve história do tempo: do Big Bang aos buracos negros*. RJ: Intrínseca.

Hawking, S. (2001). *O universo numa casca de noz*. RJ: Intrínseca.

Maluf, U. M. M. (1997). O mosaico da consciência: a fluidez entre consciente e inconsciente. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49 (4), 15-31.

Maluf, U. M. M. (2002). *Cultura e mosaico: introdução à Teoria das Estranhezas*. Rio de Janeiro: Booklink.

Maluf, U. M. M. (2003). *Epistemologias não ordinárias: paradigmas alternativos nas ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Booklink.

Marope, P. T. M. (2017). Advancing inclusive and quality education through human rights education. Editorial. *Prospects*. 47, 1–2.

Marques, V. (2005). *Ruptura epistemológica e Psicologia: a importância do olhar fluido*. Tese. Programa de pós-graduação stricto sensu na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ.

Marques, V. & Satriano, C. R. (2014). Narrativa, subjetividade e enunciação: reflexões teórico metodológicas e emancipatórias. *Linhas Críticas*, 20, 257-282.

Marques, V. & Satriano, C. R. (2017). Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. *Linhas Críticas*, 23 (51), 369-386.

Mata, J. A. P. (2016). Sobre telas dialógicas e subjetivadas: uma releitura dos conceitos de Bakhtin e Foucault no contexto da produção colaborativa. *Sessões do Imaginário*, 21(35), 88-97.

Maturana, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Moraes, C. (2016). *Inclusão Educacional de Pessoas com Deficiência e Minorias Ativas: Representações Sociais de Estudantes de Cursos de Licenciatura*. Doutorado em Psicologia. Niterói: UFRJ.

Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo.* Porto Alegre: Sulina.

Moscovici, S. (2011). *Psicologia das Minorias Ativas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Ocampo González, A. (2017). Editorial. La concepción de Educación Inclusiva alojada al interior del capitalismo: discutir sobre su contextualismo, las estrategias organizativas de la transformación educativa y la fabricación de su conciencia crítica. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*. 1(2),12-30.

Paulon, S. M. (2017). Quando a cidade "escuta vozes": o que a democracia tem a aprender com a loucura. *Interface: Comunicação Saúde Educação*, 21(63), 775(12).

Pedrotti, A. & Giorgi, M. C. G. (2018). "A gente demorou mas conseguiu acertar": a autoetnografia como metodologia crítica de reflexão sobre assimetria e relações de poder em entrevistas de pesquisa. *Veredas Temática: Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares*, 22(1), 243-263.

Pereira, A. & Cruz, Marina, Z. & Andrade, R. S. C. (2012). *Uma introdução à filosofia das ciências da vida e da saúde*. São Paulo: Unesp.

Piccolo, G. M. & Mendes, E. G. (2012). Dialogando com Goffman: contribuições e limites sobre a deficiência. Poíesis Pedagógica, 10 (1), 46-63.

Pinto, F. S. (2009). Radicalmente Santos: o rock'n'roll e o underground na produção da pertença religiosa entre jovens. *PROA: Revista de antropologia e arte*. 1, 159-189.

Santos, A. C. S. & Santos, A. (2007). (Org.). *Educação transdisciplinar: ampliando horizontes*. Rio de Janeiro: EDUR.

Santos, B. de S. (1988). Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, 2 (2), 46-71,

Santos, M. S. (2016). *Narrativa De Um Atleta De Bocha Paralímpica: Ouvindo Os Que Não Falam*. Dissertação de Mestrado. Psicologia. Niterói: UFRRJ.

Silva, R. (2016). Os fundamentos freirianos da pedagogia social em construção no Brasil. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 179-200.

Souza, A. V. P. de. (2017). *Coletivo De Pessoas Com Necessidades Educacionais Específicas Na / Da UFRRJ: Narrativas Emancipatórias*. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFRRJ.

Squirel, C. (2014). O Que é Narrativa? *Civitas*, 14 (2), 272-284.

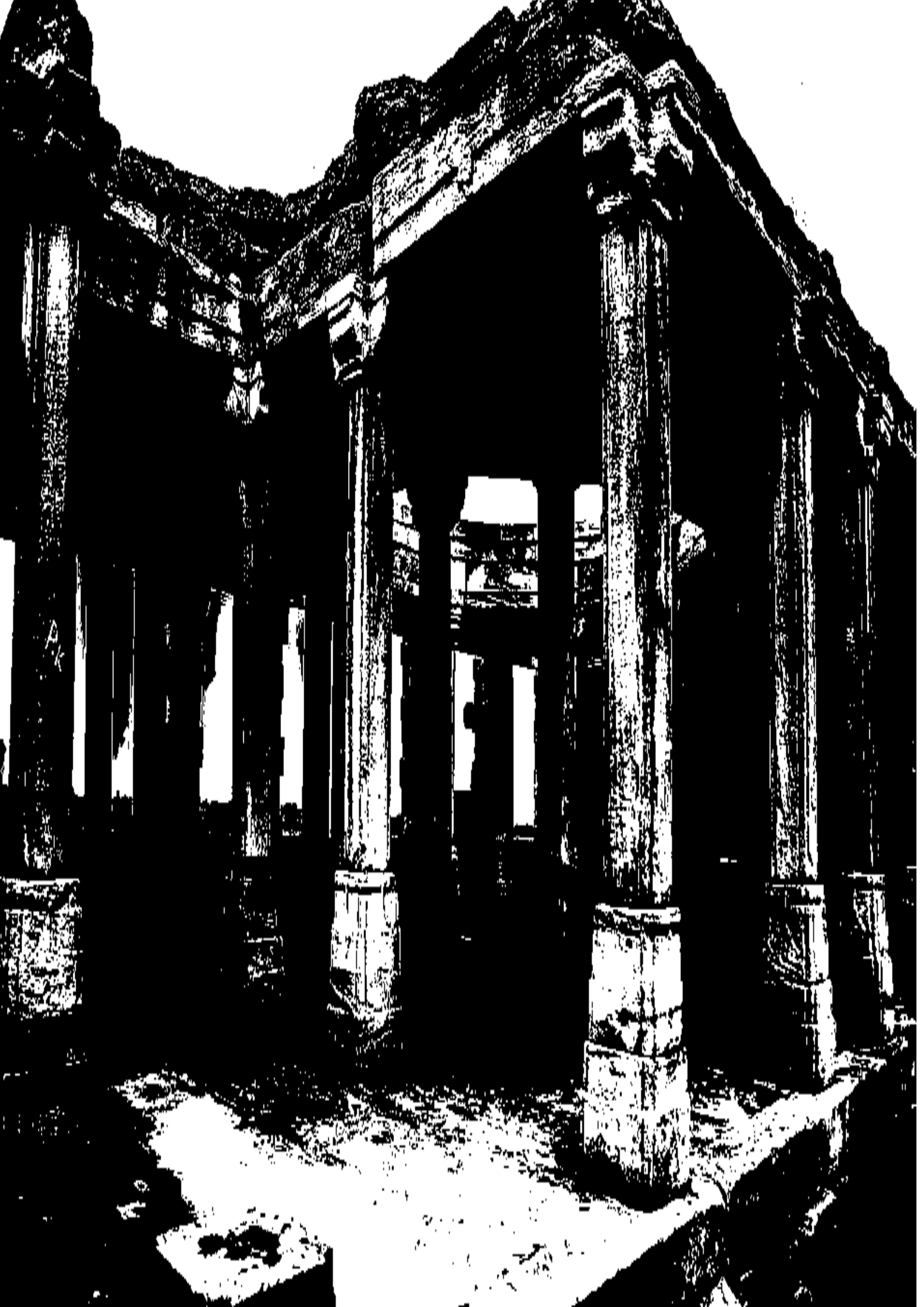
Stelet, B. P. & Romano, V. F. & Carrijo, A. P. B., Teixeira, J. E. (2017). Portfólio Reflexivo: subsídios filosóficos para uma práxis narrativa no ensino médico. *Interface: Comunicação Saúde Educação*, 21(60), 165-172.

Thompson, W. I. (2014). *Gaia: uma teoria do conhecimento*. São Paulo: Gaia.

Unicef. (2007). *A human rights-based approach to education for all*. New York: Unicef.

Ulate, E. & Beltrán, J. (2017). Los desafíos éticos del discurso político-educativo costarricense en el período 2006-2010, basados en el pensamiento dialógico de Martin Buber y el planteamiento de alteridad de Emmanuel Lévinas. *Revista Educación*, 41(1), 1-25,

Varela, F. & Maturana, H. (1995). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. São Paulo: Editorial Psy.





CAPÍTULO VIII
DE MODELO A *PARADIGMA EDUCATIVO EMERGENTE*, EL CASO DEL PROYECTO «ESCUELA PARA TODOS» DE CENTROAMÉRICA COMO PROPUESTA CRÍTICO ESTÉTICA RENOVADORA

José Manuel Fajardo Salinas
Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras
******

Este escrito busca presentar a la comunidad académica internacional las riquezas paradigmáticas del evento de educación popular denominado «Escuela Para Todos» de Centroamérica. Para ello, se desarrollará una semblanza del evento en sí, que distinga su propuesta de lo que generalmente se entiende como un «modelo educativo», y la haga relucir como lo que se calificará bajo el concepto de «paradigma educativo»—logrado a través de una peculiar doctrina y acción pedagógica—. En este sentido, se destacará cómo dicho acontecimiento educativo supo aprovechar las máximas ventajas de la tecnología que tuvo a su disposición al momento de nacer, conjugando hábilmente distintas plataformas comunicativas, y colocando en un diálogo feliz a las riquezas del conocimiento moderno con los imaginarios ancestrales de la polifacética población rural y suburbana de la región centroamericana. Dicha posibilidad dialógica permitió fortalecer una plataforma educativa cargada de una estética donde la libertad cultural se hace viva mediante la concretización de lo que es el lema guía del proyecto: «Comprender lo comprensible es un derecho humano». Gracias a lo anterior, es posible pensar en una reactualización de la iniciativa para otras latitudes culturales, donde poblaciones deseosas de conocimiento, puedan encontrar la voz amiga que les permita acceder a los bienes tanto de la cultura propia como a los provenientes de otras identidades culturales, por medio de una interacción respetuosa que cultive lo que se propone como «universalidad *alternativa*», es decir, la posibilidad de la convivencialidad entre varios mundos culturales, sin el afán de imposición, sino de mutuo enriquecimiento humano.

PRESENTACIÓN

El artículo que sigue a continuación busca dar a conocer algunos de los resultados investigativos que ha alcanzado el autor, en los cinco años de dedicación que ha tenido auscultando el proyecto «Escuela Para Todos» de Centroamérica; comenzando por los estudios de maestría desarrollados en la Universidad «Alberto Hurtado» en Santiago de Chile, fue posible descubrir en esta empresa educativa y de extensión cultural, una grata potencialidad y fortaleza para el fomento ético social y el desarrollo humano de América Central. En dicha ocasión el enfoque del estudio ejecutado se apoyó en las perspectivas ofrecidas desde la perspectiva filosófica intercultural.

En un segundo momento, ya a nivel doctoral, la investigación retomó el ángulo intercultural, pero bajo el paraguas de la justicia, para profundizar en el constructo denominado «justicia intercultural»; gracias a que dichos estudios se realizaron en México, fue posible ahondar en una dimensión que apenas fue insinuada en el primer avance investigativo, como lo es la riqueza de la región cultural mesoamericana, que aportó ricas novedades heurísticas al proyecto de indagación.

Ahora, gracias a los auspicios del Centro de Estudios Latinoamericanos para la Educación Inclusiva (CELEI, Chile), se está colocando este proyecto de investigación a la luz pública, permitiendo a través de un Ciclo de Conferencias Internacionales, dar a conocer a la academia mundial, las ricas posibilidades que aporta para la reflexión y la

práctica educativa este evento educativo centroamericano. Es de desear que gracias a los estímulos que tanto esta exposición, como las del resto de académicos que presentan sus trabajos, suscite renovadas ideas para hacer de la inclusión educativa, un foco que ayude a concentrar los esfuerzos académicos y de políticas públicas por la satisfacción de las necesidades sociales de nuestras comunidades latinoamericanas, donde la deuda de justicia educativa sigue pendiente. De este modo, no será raro que en el futuro se escuche hablar de proyectos como «Escuela Para Todos» México, de la región Andina, del mundo Amazónico, o del Cono Sur, ya que la apertura imaginal que guardan iniciativas como la aquí narrada no conoce límites.

INTRODUCCIÓN

La factibilidad de la inclusión y la equidad educativa es un desafío constante que requiere además del tratamiento teórico práctico, la búsqueda de experiencias luminosas que ayuden a seguir visionando nuevos modos de pensar y hacer educación. En este sentir, vale re-elevar el testimonio de aconteceres educativos como el que se presenta en esta ocasión, ya que su consideración y reconocimiento puede ayudar a inspirar tanto motivaciones teóricas como prácticas, para el mejor desempeño educativo en aquellos espacios donde la exigencia de mayor justicia sea una necesidad cotidiana.

Así, el presente escrito desarrolla en sus distintos apartados un acercamiento teórico a un evento netamente centroamericano, creado desde la inquietud por satisfacer el hambre de conocimientos de un público aparentemente apático y silencioso. Como fruto de esta tentativa surgió de un modo más bien fortuito que programado, un modo de entender y practicar la comunicación educativa para poblaciones adultas que habían carecido del auxilio de la educación formal.

A continuación se exponen primeramente los estudios más significativos que han ayudado desde los albores del evento a captar el trasfondo de su éxito y popularidad; gracias precisamente a los últimos acercamientos teóricos, hechos desde la perspectiva filosófica, si bien con el auxilio de otras ciencias, se ha podido proponer la principal tesis de este artículo, que apunta a señalar la diferencia entre lo que es un «modelo», de un «paradigma» educativo, calificando a «Escuela Para Todos» de Centroamérica como lo segundo.

Para reafirmar esta aseveración, se prosigue con la descripción detallada de la novedad del flujo comunicacional que inició este emprendimiento cultural, que se calificó por uno de sus primeros investigadores como «mutación comunicativa», ya que los supuestos destinatarios educativos, se transformaron en los auténticos re-iniciadores del diálogo intercultural que poco a poco se estabilizó y consolidó; debido a esta forma de inversión de papeles en la relación de intercambios comunicativos, el evento adquirió una forma estética que capturó la atención y el aprecio de sus seguidores, configurando un estilo de celebración cultural novedosa para la región centroamericana.

Para terminar, bajo las categorías de libertad cultural y «universalidad *alternativa*», se expresa la rica posibilidad de replicación que el fenómeno de «Escuela Para Todos» de Centroamérica esconde para otros contextos culturales donde los requerimientos de justicia y reconocimiento sean latentes, y puedan tener una forma de respuesta probada y consistente.

ANTECEDENTES TEÓRICOS SIGNIFICATIVOS PARA COMPRENDER A «ESCUELA PARA TODOS» DE CENTROAMÉRICA

A continuación, doy cuenta de los avances teóricos y metodológicos sobre el tema; presentados en orden cronológico, permiten tener una idea de las indagaciones que han ayudado a descubrir el potencial educativo de esta iniciativa, a saber:

En 1974 aparece un artículo de Franz Tattenbach en la Revista de Estudios Educativos (México), titulado: «Análisis de los intereses del auditorio de un programa de educación radiofónica (El caso de 'Escuela Para Todos', de Costa Rica)»[84]; en noviembre del mismo año el alemán Dietmar Müller-Stachowski presenta un estudio de 257 páginas titulado «Die Ausstrahlung der Rundfunk-programme Escuela Para Todos des Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura – ICECU». La investigación para este estudio se desarrolló entre mayo de 1972 y agosto de 1973 en el marco de su tesis doctoral. Se basó en 16.882 preguntas hechas por 5.350 escritores de cartas y 7.622 cartas.[85]

En 1978 el Dr. Guillermo Malavassi, académico e investigador costarricense, redactó en doble tomo, la obra *Comprender Lo Comprensible* (Figura 1), cuyo propósito fue un primer intento de sistematización de dicha experiencia, señalando aspectos como historia, doctrina, métodos, resultados y proyecciones de su organización promotora: el Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura (ICECU), que nació bajo el lema: «Comprender lo comprensible es un derecho humano».

Posteriormente, aparece un escrito del también costarricense Julio Suñol, titulado *Milagro en la cintura de América: un millón de preguntas y respuestas*. En sus páginas, se reseña acerca de los inicios del proyecto; las ponderaciones que este periodista otorga a la iniciativa, buscan reflejar los logros e impactos hasta el año 2002. En noviembre de 2003, uno de los miembros del equipo de redactores del Libro-Almanaque «Escuela Para

[84] La sinopsis del artículo de 30 páginas indica que su objeto fue verificar resultados poco confiables de evaluaciones anteriores, conocer la problemática y nivel cultural de los oyentes, y comprobar algunos métodos de investigación. Fue posible detectar que la diferencia entre el modo de pensar campesino y urbano tiene mayor influencia en la comunicación con el Programa que la diferencia de escolaridad.

[85] En 1981, el estudio se editó en forma de libro. Se tituló: «Lernen durch Fragen (Aprender preguntando) Comunicación social e incomunicación entre los campesinos de Centroamérica tomando como ejemplo el Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura en Costa Rica». Tanto el estudio como el libro fueron editados en el idioma alemán. Extractos del libro han sido traducidos recientemente al español según instrucciones del autor. Como lo indica el subtítulo de la obra, el enfoque del estudio es desde las ciencias de la comunicación y se aprovechó metodológicamente las múltiples preguntas de los mismos radioescuchas y lectores de Escuela Para Todos, «que sin provocación ni influencias impuestas, expresan una originalidad de opiniones e intereses que ningún método de interrogación empírico pudiera haber producido» (Capítulo 1 de la obra: Presentación del Problema).

Todos», Edgardo Richards, redactó un escrito de 15 páginas tituladas «Notas para un análisis».[86]



Figura 1: *Comprender Lo Comprensible*, fue la primera tentativa de sistematizar los aprendizajes alcanzados a través de los primeros años de desarrollo del proyecto «Escuela Para Todos» de Centroamérica; en la portada se destacan las tres formas comunicativas que se consolidaron con el tiempo: la correspondencia postal, la radio y el Libro-Almanaque (Fuente: fototeca personal del autor del artículo, 2017).

Para el año 2007, y como fruto de estudios de la maestría en «Ética Social y Desarrollo Humano» brindada por la Universidad Jesuita «Alberto Hurtado» en Santiago de Chile, sustenté la tesis titulada: *Los fundamentos del proyecto Escuela Para Todos de Mesoamérica desde una mirada filosófica intercultural*. En dicho trabajo, gracias a una serie de categorías provenientes de la filosofía intercultural, pude sistematizar una serie de datos recogidos en dos exploraciones de campo realizadas en San José de Costa Rica, tomando contacto con el equipo del ICECU (Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura), y con los responsables de la Fundación «Escuela Para Todos», que son las dos instancias institucionales que prosiguen el proyecto en la actualidad.

Y concluyendo, ahondando la misma temática, dentro de los estudios de Doctorado en Filosofía, cursados en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, ejecuté el estudio que defendí en el año 2017 bajo el título de: *Relación filosófica entre justicia e interculturalidad en Mesoamérica: el paradigma del proyecto 'Escuela Para Todos' de Centroamérica.* Consolidar la noción de «justicia intercultural» como definidora del evento,

[86] En el cual se plantea «diseñar una estrategia continuada de análisis y retroalimentación de las necesidades informativas de la población meta del Almanaque, especialmente en las comunidades rurales y en los sectores urbanos de bajos ingresos». Para ello, se planteó desarrollar una investigación exploratoria, que dio por resultado un primer borrador sujeto a los aportes de otros miembros de la redacción y administración del Libro-Almanaque «Escuela Para Todos».

y validar desde distintos estratos argumentales de carácter filosófico la pertinencia de su aplicabilidad paradigmática, fueron las dos rutas que guiaron este esfuerzo investigativo.

Cierro este breve recorrido apuntando al valor particular que han tenido para las reflexiones posteriores sobre el evento, los dos primeros estudios mencionados, pues se basaron en una revisión directa de las cartas de los auditores llegadas a la redacción del ICECU, ya que permitieron una caracterización sumamente clarificadora de quiénes eran las personas que estaban detrás de las misivas recibidas, lo cual ayuda de modo inobjetable a ponderar la riqueza cultural que guarda la población rural centroamericana que protagonizó el interludio comunicativo que se está presentado, y que se caracterizará como «paradigma» educativo a continuación.

DE «MODELO» EDUCATIVO A «PARADIGMA» EDUCATIVO EMERGENTE

Para tener una idea inicial de la magnitud del evento que se está abordando, expongo unos datos cuantitativos que ilustren esta dimensión y algunos apuntes históricos de sus primeros pasos, ello permitirá una noción aproximada de la significatividad que tuvo para el público rural al que se dirigió el proyecto; a partir de esto, haré el contraste entre las dos categorías indicadas en este subtítulo, de manera que a través de las perspectivas proporcionadas por una pareja de autores, se pueda captar la diferencia que implica la tesitura de «paradigma» en oposición con la de «modelo» educativo.

DATOS CUANTITATIVOS DEL PROYECTO «ESCUELA PARA TODOS» DE CENTROAMÉRICA [87]

Comienzo diciendo que EPT inició sus labores a través de una variedad de intentos educativos dirigidos a la población rural de Costa Rica, pero que según maduró su propuesta, logró concentrarse en tres frentes de trabajo, que se explicarán posteriormente, y de los cuales se adelantan algunos números interesantes.

Siguiendo los datos proporcionados por Suñol (2002), existen varias dimensiones que revelan el nivel de impacto y resonancia del evento. Así, en la dimensión *postal*, la correspondencia que se ha recibido en las instalaciones del Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura[88], de San José de Costa Rica, consta de un archivo de más de 200.000 cartas procedentes de Centroamérica y del sur de México, especialmente de sus zonas rurales. Estas cartas contienen 500.000 consultas sobre todas las ramas del saber humano, a las cuales se les ha dado contestación particular, sumando un millón de preguntas y respuestas a lo largo de cinco décadas de trabajo (Figuras 2 y 3).

[87] Nombrado de aquí en adelante con las siglas EPT.
[88] Nombrado por sus siglas de aquí en adelante: ICECU.



Figura 2: «El Corazón», se denomina así a la sala donde están archivadas por mes y año las cartas originales de los auditores del programa radial «Oigamos la respuesta» (Fuente: fototeca personal del autor del artículo, 2015).

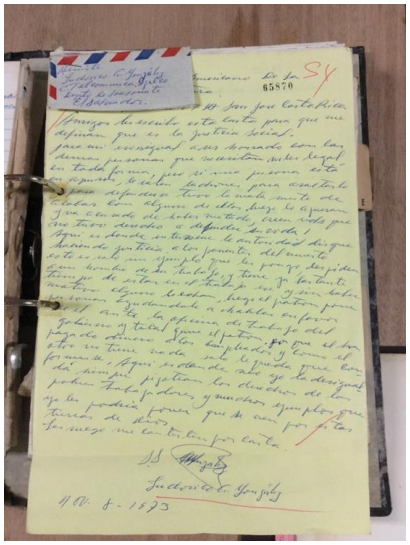


Figura 3: Imagen de una de las más de 200,000 cartas llegadas a la redacción del ICECU, obsérvese en la esquina superior derecha el número particular de referencia que identifica la carta entre todas las demás (Fuente: fototeca personal del autor del artículo, 2015).

En cuanto a la dimensión *radial,* el programa radial «Oigamos la respuesta» opera desde el 12 de octubre de 1964, es decir, desde hace 54 años. Ha transmitido más de 11.000 programas distintos que siguiendo el formato pregunta/respuesta, o sino de conferencia, han reforzado auditivamente las respuestas dadas por la vía postal. Esto a través de más de 70 emisoras esparcidas por toda Centroamérica, y desde hace algunos años en radios de USA, atendiendo a la población centroamericana migrante.

Y concluyendo con la dimensión *escrita* del proyecto EPT, el Libro-Almanaque de edición anual, que contiene artículos ilustrativos de los temas más consultados por la audiencia, lleva 53 ediciones continuas hasta este 2018, llegando a inicios del presente siglo a tener un gran total de circulación distribuida y pagada de 13 millones y medio de libros en tres décadas y media (Figura 4). En el transcurso de los años se hicieron

ediciones con tiradas que fueron desde 40.000 hasta 600.000 ejemplares anuales (promedio de medio millón de ejemplares). [89]

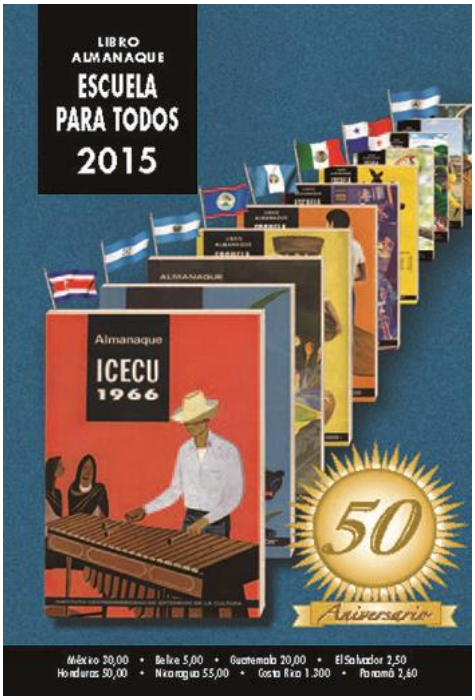


Figura 4: Imagen del Libro-Almanaque Escuela Para Todos 2015, que en ocasión de su cincuentenario destacó la portada de la primera edición y las banderas de los países centroamericanos (Fuente: página web de la Fundación Escuela Para Todos, 2017).

En cuanto a público oyente/lector, se afirma que para finales de la década de los setenta, se calculaban tres millones de lectores y más de tres millones de radioescuchas, sumando más de seis millones de seguidores del proyecto, o sea la mitad de la población rural de Centroamérica para ese entonces (Malavassi, 1978).

La panorámica numérica aquí retratada, permite afirmar que hay un respaldo tangible y evidente de la incidencia que EPT tuvo particularmente en sus primeros años de compromiso en favor de la inclusión educativa en América Central. Recordar cómo se inició el proyecto ayuda a sorprenderse lo mucho que se abarcó según los años transcurrieron, ya que no se tenía clara esta magnitud al principio, como se verá en el siguiente apartado.

BREVE HISTORIA DEL MOMENTO INICIAL DE EPT

Malavassi (1978), Suñol (2002) y Fajardo (2007) relatan de modo detallado cómo surgió la idea primigenia de EPT, aquí condenso en forma narrativa los datos esenciales; es a partir de la experiencia de vida de los esposos Manuela Tattenbach (costarricense) y

[89] Según las entidades de prestigio internacional Franklin Book y Pan American Union, el Libro-Almanaque Escuela Para Todos, es el de más alta circulación en español en América.

Roderich Thun (austriaco) (Figura 5), donde podemos encontrar el primer rastro que clarifica los orígenes del proyecto y su definición doctrinal.



Figura 5: Retratos de Manuela Tattenbach y Roderich Thun, colgados en las instalaciones del ICECU, en San José de Costa Rica (Fuente: fototeca personal del autor del artículo, 2015).

Gracias a una entrevista lograda con doña Manuela (Fajardo, 2007), se revelan las vivencias fuertes que desde joven experimentó su esposo en Europa. Destacan entre ellas, las tenidas durante el transcurso de las Guerras Mundiales, que cimentaron en él un rechazo natural a toda forma de totalitarismo o imposición. De acuerdo a la entrevistada, luego de casarse en 1955, los esposos se radicaron inicialmente en Europa; ambos tenían la oportunidad de vivir una existencia confortable y tranquila en aquel lugar, pero doña Manuela le resultaba vitalmente mortificada una vida lejos del campo y su tierra natal. Por ello, y luego de pensarlo bastante, los esposos tomaron la decisión de trasladarse definitivamente a Centroamérica.

Al llegar a Costa Rica en 1962, se construyeron un rancho en las laderas del volcán Irazú. Ahí, en contacto directo con la masa campesina, el Dr. Thun tuvo una especie «revelación epistemológica» fundamental para el nacimiento del proyecto: descubrió la riqueza de la racionalidad campesina y sus grandes deseos de aprender, a la vez, que estaba abandonada en una falta casi absoluta de información por parte de los sistemas formales de educación. Aunados en un aprecio genuino a los campesinos, ambos esposos se dieron a la tarea de iniciar un programa de alfabetización con los trabajadores y vecinos de su finca. Posteriormente alcanzaron a otear la dificultad en la que se estaban metiendo, pues al saber leer, sus estudiantes necesitarían libros adecuados para seguir ejercitando su gusto por aprender, pero por más que buscaron, no encontraron textos aptos para esta finalidad. Se requería, por tanto, no solamente dar la herramienta de la lectura y la escritura, sino crear medios para cultivar estas capacidades en el punto conveniente de sintonía con la mentalidad de sus ejecutantes.

Al tener la imagen de este campesinado rico culturalmente, pero excluido de la instrucción elemental en temas de cultura general, el Dr. Thun vislumbró que, en esos tiempos, la emergencia de la radio a transistores constituía una mediación oportuna para acercarse a estas personas y ayudarles a mejorar su situación. Por ello, y en conjunto con varios profesionales de Costa Rica, discutieron y redactaron en 1963 la «Exposición de Motivos de la Ley de Creación del Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura».

Este documento da una interpretación histórica de la división cultural que viven las poblaciones latinoamericanas. Pero a la vez, señala que el cambio epocal propiciado aceleradamente por los avances de la ciencia y la técnica, proyecta hacia el futuro la conformación de una nueva Cultura Universal, a la cual América Latina debe dar su aporte. Por ello, y en vistas a superar los obstáculos al desarrollo de estos pueblos, invita a tomar conciencia del valor de la Instrucción Fundamental para las personas (pone como modelo a las Universidades Populares de Alemania) y se dispone a implementar un proyecto novedoso en este sentido: propone concretamente usar los medios de comunicación para iniciar un programa de Extensión de la Cultura dirigido a la masa campesina y suburbana.

Basados en este norte, y respaldados por el Dictamen del Primer Congreso de Congresos de Centroamérica de 1962, que recomendaba a los Gobiernos del área «un proyecto amplio de Educación Fundamental», el Dr. Thun, con el apoyo de su cuñado, el Diputado Tattenbach Yglesias, logró que en 1963 el Gobierno de Costa Rica, a través de la Asamblea Legislativa, aprobara la Ley de Creación del ICECU (Figura 6).

La creación de la institución fue clave para dar cuerpo y forma a las intuiciones de ilustración y extensión cultural del Dr. Thun y su esposa. Gracias al respaldo de los directivos de las Universidades Populares de Alemania, que inicialmente apoyaron con fondos, e intercedieron ante las instituciones de la República Federal de Alemania encargadas de financiar este tipo de proyectos, la iniciativa prosperó y creció vigorosamente.

Se inició entonces poniendo en práctica variedad de formas de acercamiento educativo al mundo campesino: desde proyecciones con diapositivas en las aldeas y caseríos, láminas y carteles, hojas volantes, todas estas mediaciones con temas educativos que llamaran la atención del mundo rural; sin embargo, fue la intuición de la radio la que mejor captó la atención y atrajo seguidores del proyecto, ya que a través de la experiencia piloto de un programa radial, basado en la dinámica de pregunta/respuesta (y conferencias alternadas), fue que empezó a llegar un flujo creciente de cartas al ICECU, haciendo consultas sobre los más variados temas. Se dio respuesta postal a estas inquietudes, y se formalizó un sistema de captación de preguntas y elaboración de respuestas, que permitió enterarse de cuáles eran los temas más interesantes para el campesinado; ello fue el insumo base para la confección de los programas radiales, y, además, para la elaboración de la edición anual de un texto que, con el mismo lenguaje sencillo que se estilaba en la radio, ilustraba de modo gráfico y ameno las temáticas más recurrentes.

Figura 6: Instalaciones del Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura, ICECU, San Pedro Montes de Oca, San José de Costa Rica (Fuente: fototeca personal del autor del artículo, 2015).



LA ORIGINALIDAD DE UN «PARADIGMA EDUCATIVO»

Toca ahora examinar, respaldado en las nociones anteriores, porqué es posible afirmar que EPT se enmarca en algo diferente a lo que comúnmente se conoce como «modelo educativo»; la idea de «modelo», parte en Occidente desde la tradición platónica; Ranciere (2009), describe esta influencia hablando de un *reparto de lo sensible*, que influencia la cosmovisión ética y política. La actitud manejada por Platón hacia el ejercicio artístico revela el trasfondo de manipulación ético-política que se conforma tras bastidores:

> [...] El arte para Platón no existe, sino solamente artes, maneras de hacer. Y es entre ellas que traza la línea de reparto: hay artes verdaderas, es decir, saberes fundados en la imitación de un modelo con fines definidos, y simulacros de arte que imitan simples apariencias. Estas imitaciones, diferenciadas por su origen, lo son además por su función: por la manera en que las imágenes del poema dan a los niños y a los espectadores ciudadanos cierta educación, y se inscriben en el reparto de ocupaciones de la *polis* (p.21).

Aquí queda expuesta a la luz, la conexión entre la estética y la política en Platón, al que Ranciere denomina «régimen ético de las imágenes», pues se juzga que el ejercicio artístico no puede dejarse a la libre discreción de los ciudadanos de la polis, hay un límite a esta ejecución, pues de ocurrir de modo amplio y abierto, disgregaría al *ethos* de los ciudadanos en múltiples singularidades o disrupciones que seguramente atentarían contra la organización de la polis, ya que esta requiere sensibilidades uniformadas a sus intereses de orden y dominio[90].

[90] Junto a Platón, Ranciere también señala a Aristóteles, que inaugura otro régimen que es el «poético o representativo de las artes», donde se establece una especie de jerarquización, donde a través de la mímesis, se instituye una forma de canon al cual atenerse para considerar si una obra de arte es bella o no; en otras palabras, se establece una lógica representativa que opera por semejanza, dando preeminencia a un modelo para establecer la calidad o certeza artística en la obra de arte.

Reaccionando a este patrón heredado dentro de la cultura occidental, el autor francés Gilles Deleuze, aclara explícitamente cuál es la intencionalidad de fondo que concentra su obra filosófica: invertir el platonismo, en sus palabras: «Derrocar el platonismo significa lo siguiente: negar la primacía de un original sobre la copia, de un modelo sobre la imagen, glorificar el reino de los simulacros y de los reflejos.» (2012, p.115). O sea, no entronizar ninguna «verdad», sino, propiciar el flujo de la sensibilidad en paisajes novedosos para que cada quien configure su propia dignidad y su posición social. Como puede entenderse, esta posición es totalmente chocante en relación con las pautas educativas heredadas bajo la consigna de «imitación» o «emulación», a las que la escuela tradicional se ha consagrado.

Si la noción de «modelo» desde el lado cultural educativo es comprendida desde lo esbozado, es conveniente ahora explorar lo puede constituirse como alternativa, en la línea con la postura deleuziana; me refiero a la idea de «paradigma». Este concepto, acuñado por Thomas Kuhn al inicio de la segunda mitad del siglo XX, permite entender cómo en el mundo de las Ciencias Naturales en particular, existe una «ciencia normalizada» que acciona dentro de la forma de «paradigma o estabilización hermenéutica», o sea, seguir un «modelo» para dar solución a los problemas científicos:

> [...] Hasta el momento mi argumento ha sido que las ciencias naturales de cualquier período histórico se fundamentan en una serie de conceptos que la generación en activo de profesionales hereda de sus inmediatos predecesores. Este conjunto de conceptos es un producto histórico, ínsito en la cultura en la que los profesionales en activo son iniciados mediante la educación, y que es accesible a los no-miembros sólo a través de las técnicas hermenéuticas mediante las cuales los historiadores y los antropólogos llegan a entender otros modos de pensamiento. A veces he hablado de esto como de la base hermenéutica para la ciencia de un período particular, y se puede ver que posee un considerable parecido con uno de los sentidos de lo que antiguamente llamé un paradigma. Aunque en la actualidad, al haber perdido totalmente el control sobre él, raramente uso este término (Kuhn, 2002, p.263).

¿Qué afirma Kuhn al recordar el término «paradigma» relacionado con «base hermenéutica»? El filósofo de las ciencias norteamericano indica que hay un proceso educativo entre la comunidad científica, que encauzan los patrones de investigación dentro de unos marcos de sentido que no se cuestionan, sino que se siguen para hacer «ciencia normal». Tomando esta referencia, el mismo autor se pregunta si esta será en el fondo la diferencia o límite epistemológico entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales; las primeras tienden a esta forma de «estabilización o base hermenéutica» para poder tener un punto fijo sobre el cual ejercitar lo que Kuhn entendía como el «juego de rompecabezas», es decir, buscar soluciones a los problemas científicos sin cuestionar un conjunto básico de preposiciones, de tal modo que la propia hermenéutica quedaba en suspenso. En cambio, las Ciencias Sociales, son ante todo empresas hermenéuticas, donde los científicos de este sector, se mantienen continuamente deconstruyendo y construyendo esquemas teóricos para una mejor aprehensión de la realidad, o sea, en principio hay una negativa a la «estabilización hermenéutica».

Discurriendo sobre lo anterior Kuhn plantea dos posibilidades: que en el fondo sí sea posible alcanzar para las Ciencias Sociales y Humanas unos niveles aceptables de estabilización en marcos hermenéuticos consensuados (señala ciertos ámbitos científicos como la Economía y la Psicología para ello); o por el contrario, que por su propia naturaleza, ello sea imposible, teniendo que contarse con una reinterpretación constante, ya que «...no se puede esperar una estabilidad de este tipo cuando el elemento sometido a estudio es un sistema social o político» (Kuhn, 2002, p.265).

Ahora bien, estos rodeos por el pensamiento kuhniano, ¿qué aportan a la línea de ideas seguida hasta el momento? Son dos los asertos que se pueden derivar: primero, y en sintonía con los hallazgos y cometidos teóricos de Ranciere y Deleuze, es dictaminar que efectivamente, ha habido a nivel educativo un silenciamiento hermenéutico que ha procurado afirmar una «base hermenéutica» donde un «modelo» educativo preñado de platonismo ha sido el que se ha institucionalizado de modo prevalente en la cultura occidental, y en el que el culto al ideal, a la imitación y seguimiento de la figura o elemento ejemplar es lo que organiza todo el currículo educacional; segundo, que gracias a la noción de «paradigma» a cuyo uso terminó renunciando Kuhn, es posible captar que se vuelve deseable y urgente hacer una revisión cuidadosa de las «bases paradigmáticas» que están a la espalda de las teorizaciones y ejecuciones educativas, es decir, debe optarse por una sana sospecha hermenéutica y tomar conciencia de los basamentos filosóficos que sostienen la teoría y práctica educativa, confiando por esta misma vía en la factibilidad de convivencia y mutuo enriquecimiento de paradigmas diversos en un mismo momento educativo... aunque esto suene «ilógico» desde el ángulo aristotélico; es en el fondo la propuesta deleuziana: no amarrarse a una visión unipolar de la realidad, sino establecer simulacros, arriesgarse con ensayos, dejar fluir la creatividad alternativa, para que la autenticidad del momento educativo favorable pueda acaecer con libertad.

Entonces, es desde este punto de vista que se afirma al proyecto EPT como un «paradigma educativo emergente», ya que por lo que argumentaré a continuación, logró una estabilización hermenéutica abierta, que no se cerró a un solo eje de verdad, y que se mantuvo permeable a las demandas de aprendizaje de sus protagonistas principales, lo cual no había sido intentado anteriormente en la región. Así, el formato original de EPT, es como un signo y giro paradigmático de nuevos supuestos hermenéuticos que permiten soñar una nueva forma de hacer educación y de reflexionar pedagógicamente, lo que origina una ontología social renovada; precisamente por ello es evento «emergente», en cuanto novedoso para Centroamérica en la segunda mitad del siglo XX, ya que apuesta por la no-directividad educativa, y opta por constituirse en «plataforma», es decir, renuncia de antemano a dirigir la conversación entre sus seguidores, y antes que pretender decir algo, expresa un sentido que favorece la comunicación entre sus destinatarios: «no informar, sino interesar».

Recalco entonces, que EPT se identifica como «paradigma», y no tanto como «modelo», pues favorece el diálogo entre las distintas formas de aproximarse al

conocimiento, como se colegirá a continuación, estudiando los modos en que configuró sus intercambios comunicativos.

¿CÓMO «ESCUELA PARA TODOS» CONSTITUYÓ SU PARTICULAR ESTILO PARADIGMÁTICO EDUCATIVO?

La finalidad de este apartado que se divide en dos partes, es destacar el tipo de diálogo paradigmático que anima los contenidos propuestos por los redactores de los productos culturales del proyecto EPT, y dar a conocer mediante un esquema, el modo en que se desenvuelven los flujos comunicativos a lo interno de las instancias y actores del proceso.

PROPICIADOR Y ANIMADOR DEL DIÁLOGO INTERCULTURAL

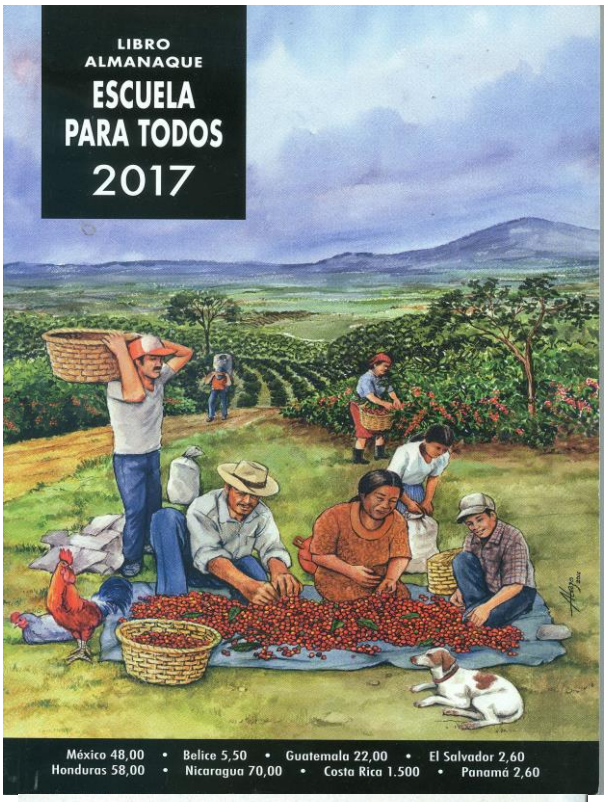
Al cumplirse cinco años de inicio del proyecto EPT, se escribió un informe que daba cuenta de los avances y logros alcanzados ante las instituciones patrocinadoras de la iniciativa, entre sus páginas hay una muestra del tipo de preguntas que llegaban a la redacción del ICECU; aprovecho la selección hecha a nivel del tema *Orientación sobre la tierra y el cosmos*, para ilustrar la idea fundamental de este apartado:

> - ¿Antes de Dios hacer el mundo, qué había?
> - ¿Sería cierto que el mundo está rodeado de mar?
> - ¿Cuál es la última república del mundo?
> - ¿Es cierto que en Roma termina el mundo y hay un abismo oscuro?
> - ¿Es cierto que debajo de la tierra hay otro mundo y que ahí hay otra gente?
> ... (Thun, 1968: 30).

Cuando Roderich Thun hablaba de la mentalidad campesina, se refería a ella como «mágica», en el sentido de estar informada por supuestos hermenéuticos herederos de la tradición heredada de sus antepasados y poco cercana a los descubrimientos y saberes de la modernidad. Ello no fue óbice para que, a la vez, supiera ver en esta mentalidad una gran riqueza de sabiduría y conocimientos valiosos para la vida diaria del habitante del campo. Por ello, y con la claridad del respeto que le merecía la dignidad humana del campesinado, orientó junto a su esposa y al equipo de redactores del ICECU, una forma de tratamiento de la información que propiciara un diálogo enriquecedor entre los conocimientos y descubrimientos científicos del mundo moderno, por un lado; y, por otro lado, la inmensa riqueza de tradiciones, creencias, leyendas y saberes populares de la población rural.

De tal manera que, desde sus inicios, el proyecto EPT aprendió a valorar ambos mundos culturales, sin menospreciar ninguno y reconociendo que ambas paradas hermenéuticas tienen algo importante que decir al ser humano. Una señal clara de esta forma dialogal es testimoniada por los contenidos del Libro-Almanaque, donde a la par de los mejores artículos de divulgación científica—escritos con un lenguaje sencillo y

afable—se dan cita una serie de cuentos, costumbres, relatos tradicionales, inventos o artilugios para solucionar problemas cotidianos, remedios, recetas, etc., que reflejan los haceres más propios de la vida rural (Figura 7). Es decir, el paradigma moderno y el de la tradición centroamericana operan alternativamente, no colocándose ni por arriba ni por abajo del otro, sino alternándose en un juego de posiciones complementarias.


LIBRO
ALMANAQUE
ESCUELA
PARA TODOS
2017
México 48,00 • Belice 5,50 • Guatemala 22,00 • El Salvador 2,60
Honduras 58,00 • Nicaragua 70,00 • Costa Rica 1.500 • Panamá 2,60

ÍNDICE

♦ Oración por nuestra tierra 1
♦ Santoral 2
♦ La confianza 26
♦ Los tres tesoros de Rubén Darío 28
♦ Días feriados 32
♦ Los secretos de Titán 33
♦ A Dios rogando y con el mazo dando 36
♦ Un llamado del Papa Francisco 40
♦ Lo que la ciencia no hace 44
♦ El lago de asfalto de Trinidad y Tobago 46
♦ El reloj de la vida 49
♦ Calendario gregoriano 52
♦ Las microondas 56
♦ Cuando hace demasiado calor 60
♦ Qué son los OVNIS 62
♦ El tazón de madera (Cuento) 66
♦ La corbata 68
♦ Las cooperativas, motor de desarrollo 69
♦ Árboles de Centroamérica 74
♦ Tortugas de tierra 78
♦ Las sabias enseñanzas de Confucio 81
♦ Un pequeño motor eléctrico 86
♦ Libros vacíos (Cuento) 88
♦ Cosas del mundo 90
♦ Mensajes en las estrellas 92
♦ Consejos útiles 95
♦ El zika 96
♦ Una casa sin zancudos 98
♦ El perro que perdió su hueso (Cuento)... .101
♦ Dónde se ven los planetas 102
♦ Por qué se aplica cal a los suelos 104
♦ Cómo saber si una tierra está ácida 106
♦ Curiosidades 108
♦ Los cien pesos de Joaquín (Cuento) 110
♦ El dragón amarillo 114
♦ El matrimonio en el mundo 116
♦ Payaso que se mece (Juguete) 120
♦ El gallo y el zorro (Cuento) 123
♦ Gastroenteritis o infección intestinal 126
♦ Recetas de cocina 128
♦ Remedios caseros 132
♦ La Luna y las niñas buenas (Cuento) 134
♦ Pasatiempos 136
♦ El tanque séptico 138
♦ Burbujas o pompas de jabón 142
♦ El perro invisible (Leyenda) 144
♦ Pasos de la electricidad 146
♦ La rana sorda (Cuento) 152
♦ El oro azul de Centroamérica 154
♦ La selva iluminada 158
♦ Cancionero 160
♦ Adivinanzas 167
♦ Fecha aproximada, parto de animales 168
♦ Dónde escuchar el programa ICECU 170
♦ Medidas y pesos 171
♦ La hormiga y la pulga (Cuento) 172
♦ Dichos y refranes populares 174
♦ Chistes 176
♦ Por qué ocurren las mareas 178
♦ Nueva tabla de mareas 181
♦ Mareas de Centroamérica 182
♦ El cumpleaños del león (Cuento) 186
♦ Reciclando jeans 188
♦ Carta a los amigos 190
♦ Respuesta a pasatiempos y adivinanzas .191

Agradecemos a todas las personas que colaboraron con nosotros para hacer este Libro Almanaque. ¡Que Dios los bendiga!

192

Figura 7: Portada e índice del Libro-Almanaque del año 2017 (Fuente: fototeca personal del autor del artículo, 2017).

LA «MUTACIÓN COMUNICATIVA»

Gracias al estudio ejecutado en la década de los setenta por el investigador alemán Dietmar Müller, se pudo tomar nota de otro elemento de gran significancia para EPT, y es que de un modo no programado, sino que fue consolidándose por la propia dinámica de respeto a la personalidad de los oyentes y seguidores del evento, ocurrió que el flujo informativo en el cual las instancias de recepción y elaboración de respuestas, fueron opacándose para dar el protagonismo de la comunicación a los destinatarios, ello se nombró como «mutación comunicativa» (Müller, 1981: s n) (Figura 8).

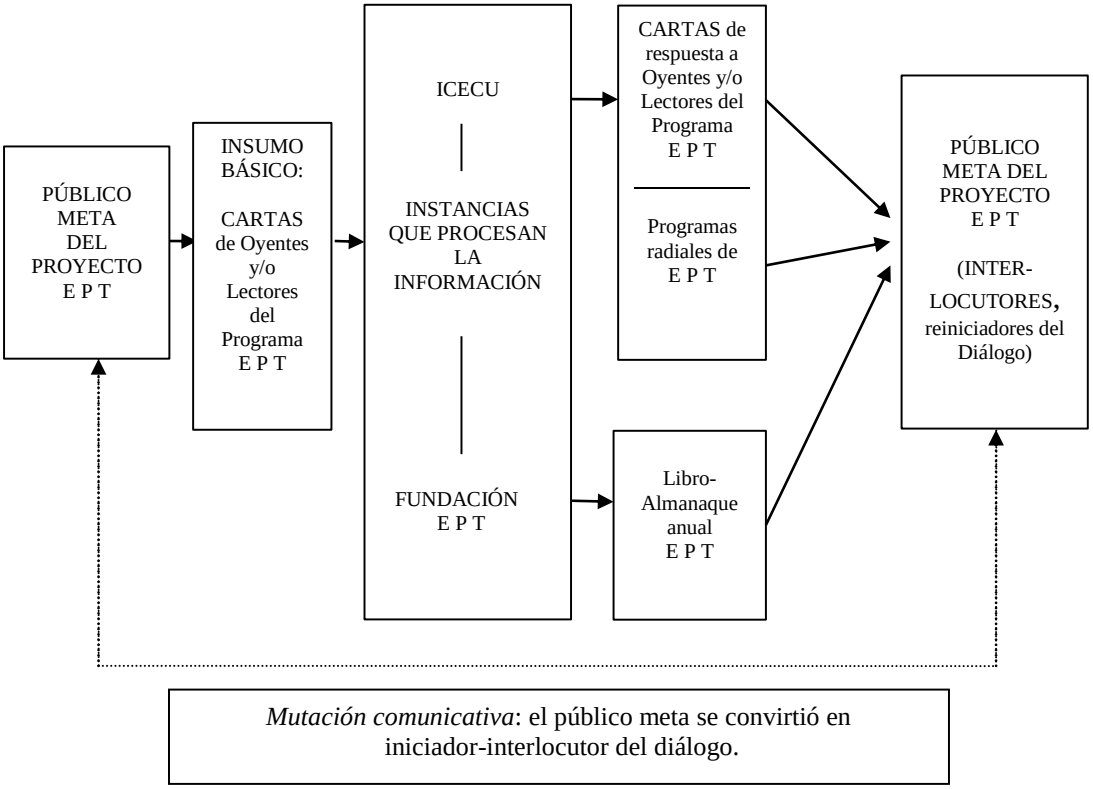

PÚBLICO META DEL PROYECTO E P T
INSUMO BÁSICO: CARTAS de Oyentes y/o Lectores del Programa E P T
ICECU
INSTANCIAS QUE PROCESAN LA INFORMACIÓN
FUNDACIÓN E P T
CARTAS de respuesta a Oyentes y/o Lectores del Programa E P T
Programas radiales de E P T
Libro-Almanaque anual E P T
PÚBLICO META DEL PROYECTO E P T
(INTER-LOCUTORES, reiniciadores del Diálogo)
Mutación comunicativa: el público meta se convirtió en iniciador-interlocutor del diálogo.

Figura 8: Flujograma del proceso comunicativo al interior de EPT (Fuente: Fajardo (2007), sección de Anexos).

Como es visible en el esquema, las instancias institucionales del proyecto EPT, se basan enteramente en los estímulos provenientes de las cartas de los usuarios, o sea, no se imponen contenidos preestablecidos; poco a poco, los oyentes de los programas radiales y los lectores del Libro-Almanaque cayeron en cuenta de que al dirigir una pregunta a EPT, se estaban dirigiendo a todo el público centroamericano, lo cual conformó un sentido de valía y liderazgo en la comunidad de seguidores, que activó una identificación espontánea con el resto de la población campesina, elemento inédito en la historia cultural de la región.

Entonces, gracias a la capacidad novedosa de poner a dialogar paradigmas aparentemente disimiles y contradictorios, el proyecto logró sintonizar con un público que había estado silenciado, pero que al escucharse y leerse a través del trípode comunicativo de EPT, se auto-descubrió como capaz de competencia comunicativa y de interludios enriquecedores. Analizar esta renovación educativa desde su ángulo crítico estético es lo que se tratará enseguida.

EL PROYECTO «ESCUELA PARA TODOS» DE CENTROAMÉRICA COMO PROPUESTA CRÍTICO ESTÉTICA RENOVADORA

Inicio este apartado con una frase que se repite tanto en el informe redactado por Roderich Thun al culminar los primeros cinco años de proyecto, como en el documento titulado Exposición de Motivos de la Ley de Creación del ICECU del año 1963, a saber: «Nuestro punto de partida sería, por consiguiente: 'No informar, sino interesar'» (Thun, 1968: 2). Esta frase, aparentemente inofensiva, puede calificarse como el dispositivo disruptor del proyecto, ya que con la negativa irónica de «no informar»—cuando «dar información» es la apariencia que a primera vista toman todas las acciones cotidianas de la iniciativa—y más bien «interesar», se está hablando de un estilo educativo que se disocia de los aparatos de enseñanza y aprendizaje usuales. El acento en la acción de interesar, es lo que conforma la distinción sutil que puede ser vista como la base estética del proyecto, ya que al no representar intereses fuera del «comprender lo comprensible», la imagen de EPT apareció libre y bella ante sus destinatarios preferenciales. Es lo que proponen los románticos, que por la boca de Schiller manifiestan:

> [...] en primer lugar, en el estado estético, el ánimo actúa libre de toda coacción, y libre en su máximo grado, pero de ninguna manera libre de leyes, y de que, en segundo lugar, la libertad estética sólo se diferencia de la necesidad lógica del pensamiento y de la necesidad moral de la voluntad, en que las leyes conforme a las que se comporta el ánimo *no se representan* y, al no encontrar resistencia, no aparecen como coacción (Schiller, 1990, p.287).

La impresión que EPT buscó dar a sus destinatarios, consistió en expresar un solo afán: ser provocador del interés por satisfacer el deseo de conocer, de comprender lo comprensible como reza su lema, y brindar su servicio cultural a quien libremente lo requiriese. Precisamente el «estado estético» citado consiste en experimentar el agrado por aprender, no queriendo decir que esta actividad sea fácil o no implique un esfuerzo continuado, sino que al ser desarrollada por el entusiasmo que enciende el interés, se vive sin coacción, se realiza de un modo agradable y con espontaneidad. La fórmula radial emergente en esos años a través de la popularización de la radio de transistores, fue el vehículo mágico que hizo de enganche y que logró estimular el entendimiento y la imaginación campesina en el placer del conocer, de hacerlo mediante el juego de preguntas respuestas, y sintiéndose libres en esta atmósfera que no los coaccionaba, expresaron todo tipo de inquietudes y consultas.

Como sostiene el programa de los románticos, lo más importante en todo este intercambio comunicativo, no era tanto el contenido o los temas en sí mismos, sino la inédita sensación de entrar en un flujo de relación desinteresada y libre (características postuladas por Kant para la complacencia en lo bello), ya que la propia conciencia personal experimenta su propia dignidad como auténticamente bello, así, se identifica con todo aquello que aparezca ante ella sin afanes ni intereses externos. De este modo, lo bello o la belleza, es expresión de esa «finalidad sin fin», de la «universalidad sin concepto», de este «placer sin interés» (Givone, 2009, p.40). O al modo en que lo afirma Schiller: «Para que el juicio del gusto sea enteramente puro, ha de hacerse abstracción absoluta del valor (teórico o práctico) que el objeto bello tiene por sí mismo, de la materia que le da forma y del fin para el que existe ¡Que sea lo que quiera! Al juzgarlo estéticamente, sólo queremos saber si aquello que el objeto es, lo es por sí mismo» (Schiller, 1990, p.23). Gracias a esta apariencia libre, una especie de musicalidad repercutió en toda la ruralidad centroamericana, y estéticamente representó una actualización de la dignificación humana soñada por Schiller en la obra *Cartas para la educación estética del hombre*, ya que esta marea de sentimiento contentado en el placer de aprender por el puro gusto de hacerlo (más allá de una finalidad utilitaria o moral), conformó un hálito de mancomunidad centroamericana que alentó un sentir cultural compartido en la diferencia.

Seguramente otro habría sido el decurso de EPT si hubiese nacido con la línea de informar simplemente, ya que habría caído en la imposición de contenidos a distribuir entre la población «inculta» del área, en la postura del *magister dixit,* en moverse pedagógicamente de acuerdo a los intereses de sus patrocinadores... en pocas palabras habría caído en la imagen empresarial de la provisión de títulos, del cultivo de competencias, de proponer remedios para escapar de la pobreza y progresar. Entonces, fue en la experiencia crítico estética de lo bello de poder expresarse sin ser conminados a un logro peculiar, donde las subjetividades campesinas centroamericanas reaccionaron favorablemente, pues se reconocieron a sí mismas en la voz del amigo que diariamente les correspondía con una imagen de gratuidad envuelta en el anonimato de una presencia fugaz, a través de los programas radiales y el resto de productos culturales del proyecto (Figura 9).



Figura 9: Don Roderich Thun encontrándose con un campesino; la posibilidad dialógica abierta por la conversación permitió ingresar al mundo cultural rural y trabajar por «no informar, sino interesar». (Fuente: página web de la Fundación Escuela Para Todos, 2017).

POSIBILIDADES DE REPLICACIÓN DEL PROYECTO DESDE LA LIBERTAD CULTURAL Y LA «UNIVERSALIDAD *ALTERNATIVA*»

En el apartado final de este escrito quiero ponderar algo que puede ser la inquietud natural de quien medite en el testimonio pedagógico desarrollado: ¿será posible replicar o iniciar una acción educativa aproximada a lo realizado por EPT? Para responder a esto, propongo dos consideraciones, en primer lugar, una revisión de lo que aporta este proyecto bajo dos categorías cónsonas con el desarrollo humano al cual debería tender cualquier emprendimiento educativo; y, en segundo lugar, distingo lo que serían entonces, algunos requerimientos elementales para examinar la posibilidad afirmativa a la pregunta recién lanzada.

CATEGORÍAS PROMOTORAS DE DESARROLLO HUMANO

En la década de los noventa se presentó uno de los trabajos de mayor envergadura que se ha realizado a nivel internacional en el campo de la cultura y el desarrollo. Se tituló «Nuestra diversidad creativa», fue creado por la Comisión Mundial de la Cultura y el Desarrollo[91], perteneciente a la UNESCO. En el discurso de presentación del documento, se afirma que la cultura se dibuja como mapa para la «reconstrucción del mundo», pues los cambios son de tal magnitud que debemos volver a lo básico, a lo primario, es decir, a los significados que guían la acción humana (UNESCO, 1995).

En el discurso también se recuerda que para 1989 el PNUD buscó elaborar la noción básica de Desarrollo Humano procurando trascender lo económico, sin

[91] Esta Comisión fue creada en noviembre de 1992; se encargó la presidencia al ex-Secretario General de las Naciones Unidas, Javier Pérez de Cuellar. Sus labores se realizaron en el marco del Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural (1988-1997).

abandonarlo. Por ello, la noción debía ampliarse, pues los criterios económicos no eran suficientes para facilitar un programa para la dignidad humana y el bienestar. En razón de lo cual, se pensó medir el desarrollo en términos de posibilidades y capacidades del ser humano que van desde la libertad social, económica y política, hasta las oportunidades individuales para estar sano, recibir educación, ser productivo, creativo y disfrutar del respeto personal y los derechos humanos. Sin embargo, la cultura implícita en esta noción, no estaba explícitamente formulada. Para solventar este vacío, se propuso generar un debate internacional que sacara a la luz la importancia del factor humano, ético y cultural para el desarrollo. Es decir, consolidar un nuevo paradigma de desarrollo que caminara más allá del crecimiento en el PIB. Ese era el objetivo de la Comisión.

En sus trabajos, la Comisión estaba convencida de que la cultura es una variable fundamental, sino un factor esencial, y acaso más bien la esencia misma del desarrollo sostenible. Porque la idea de aumentar las capacidades y posibilidades de los seres humanos debe necesariamente arraigarse en la ética y en los valores culturales que conforman las pautas de comportamiento cotidiano. Es ahí donde la noción de desarrollo alcanza su mejor cariz cultural y de sentido, en cuanto no es un objetivo en sí mismo, sino un proceso que da a las personas mayor libertad para hacer lo que realmente les interesa, o sea, sus justas aspiraciones. Las resonancias con el protagonismo cultural auspiciado por el proyecto EPT explicado en líneas anteriores son sumamente evidentes.

Concretizando en la dimensión ético colectiva, que entiende la cultura como «manera de vivir juntos», la Comisión propuso un doble mensaje: primero, que cultura y desarrollo significa «comprender y analizar las posibilidades de opción que resultan de distintas formas de convivencia», ello en vías al reconocimiento del principio de libertad cultural; y segundo, que las cuestiones de desarrollo–entiéndase aquí todo el abanico de temas sociales: empleo, política social, redistribución de recursos e ingresos, participación ciudadana, equidad de género, medio ambiente, etc.—no pueden divorciarse de los valores y del orden ético.

En su prólogo al citado informe, el propio Javier Pérez de Cuellar, narra el reto que significó su elaboración, y ponderando el valor de la cultura para el presente y futuro de la humanidad, la afirma como «fuente dinámica de cambio, creatividad y libertad, que abre posibilidades de innovación»; además la reconoce como «energía, inspiración y empoderamiento, al mismo tiempo que conocimiento y reconocimiento de la diversidad», e inspirándose en Claude Lévi-Strauss, habla de aprender a «orientarla no hacia una confrontación entre culturas, sino hacia una coexistencia fecunda y una armonía intercultural.» Luego, Pérez de Cuellar habla de «promover vías de desarrollo diferentes, informadas por el reconocimiento de cómo los factores culturales modelan la manera en que las sociedades conciben sus propios futuros y eligen los medios para alcanzarlos.» Y en las palabras conclusivas de esta introducción, asevera que: «…es la sinceridad de nuestra introspección lo que nos llevará a comprender la experiencia del Otro, y será esa comprensión y compasión la que nos encaminará hacia un futuro en el que la búsqueda de

la libertad individual se equilibrará con la necesidad del bienestar común, y en el que la empatía y el respeto de todas las diferencias humanas formarán parte de nuestro proyecto.» [92]

La lectura de estas afirmaciones sintoniza plenamente con el diseño profundo del proyecto EPT en cuanto se buscó ante todo ingresar al rango de intereses del sector campesino sin el afán de conducirlo a objetivo predeterminado, sino respetando su modo de ser y pensar, o sea su dignidad, promoviendo con ello su libertad cultural en el ejercicio de elegir qué contenidos y mediaciones comunicativas eran las más propicias para satisfacer su afán de aprender. Ahora bien, ello no aconteció en un terreno culturalmente homogéneo, sino en una región geográfica y cultural bastante diferenciada a pesar de su corta extensión en comparación a las dos masas continentales vecinas. Como lo proclama el documento analizado, la diversidad cultural manifiesta en las distintas conformaciones sociales, implica el reto de saber aprovechar precisamente estas diferencias para la construcción de la propia libertad individual. Ello se puede decir, que fue el desafío inicial del proyecto, pues si bien las carencias de educación formal eran compartidas por todo el campesinado centroamericano, sus diferencias culturales podrían representar un obstáculo insalvable para la propuesta comunicativa que iniciaba.

Aquí es pertinente hacer ingresar a la discusión, el aporte que viene desde la filosofía intercultural, que gracias al concepto de «universalidad *alternativa*», ayuda a vislumbrar cómo las diferencias culturales más que un tropiezo, son una mediación favorable para crecer y desarrollarse humanamente. En el X Congreso Internacional de Filosofía intercultural del año 2013, que se tituló *Hacia una universalidad justa. Fundamentaciones filosóficas y perspectivas políticas,* Fornet-Betancourt desarrolló la ponencia inaugural del evento, y en dicho discurso recurrió a la tradición martiana para proponer una manera de entender la universalidad como una *relación*. Dicha relación se da en «lo relativo» y con «lo relativo» de muchos mundos contextuales—tomando distancia del idealismo alemán que pensaba la relación *en* el absoluto y *con* el absoluto para atender el problema entre lo uno y lo diverso—lo que ayuda a articular una visión alternativa de la universalidad. Esta idea que el autor toma de José Martí en su «filosofía de la relación», dice así:

> [...] La universalidad no es ni el orden de una hegemonía ni el resultado del "mandato" de una cultura o de un modelo de civilización que asegura su expansión en última instancia en base al poder del dinero y de su aparato militar. Según Martí la universalidad debe entenderse más bien como el proceso histórico contextual de la disposición a la comunicación y, por tanto, también como un proceso de desarrollo de la voluntad política para ordenar las condiciones de vida en la diversidad de tal manera que no se construya un mundo global, sino que puedan convivir muchos mundos en equilibrio (2014, p.63).

Por lo citado, es evidente que el concepto de universalidad tiene un fuerte tinte social, donde palabras como «comunidad», «solidaridad», «compañía» y

[92] Las intuiciones básicas del trabajo de la Comisión son retomadas en el Informe Mundial de Desarrollo Humano 2004, elaborado por el PNUD, titulado: *La libertad cultural en el mundo diverso de hoy.*

«acompañamiento» dan el toque original que aleja de tentaciones de solipsismo, de suficiencia o hegemonía cultural. Este presupuesto martiniano es fundamental, pues informa de raíz la relación que la diversidad puede construir con la universalidad desde el terreno del encuentro entre culturas. Se habla en síntesis desde el traspatio de una universalidad justa, que en el diálogo intercultural se preocupe de las condiciones de justicia para todos los campos abarcados.

Y a propósito de la noción de desarrollo humano conversada en el texto previo, la serie de ideas-fuerza que establece Fornet-Betancourt para apoyar su postura respecto a la universalidad, incluyen una bastante decidora: «Este intento supone, por tanto, la disposición para comprender que la universalidad no es un fin en sí mismo o un último fin (...) La universalidad que brota dialogadamente de la pluralidad y para la pluralidad, no es una meta sino un *método* para la totalización abierta de las experiencias humanas y, con ello, también para el perfeccionamiento de los seres humanos.» (2014: 70). De este modo, el autor invita a ver la universalidad como una manera de convivencia donde las condiciones de materialidad puedan construirse de modo solidario, pero, además, que, como fruto de dicho decurso, el ser humano mute hacia un estilo antropológico favorable para la convivencialidad.

Contemplar el proyecto EPT desde esta nueva perspectiva también lo engrandece, pues aparece como un conector no solamente educativo y cultural, sino como el propiciador de una nueva humanidad, donde las diferencias culturales no son encaminadas a la confrontación y a la violencia, sino al descubrimiento de su virtual riqueza por medio del diálogo franco y sincero (Figura 10).



Figura 10: Retratos de los fundadores y colaboradores del proyecto en las instalaciones del ICECU (redactores, locutores, editores, etc.); a lo largo de varias generaciones, el proyecto EPT ha mantenido y fortalecido la calidad de su producción cultural en el apego a sus principios base (Fuente: fototeca personal del autor del artículo, 2015).

CONDICIONES DE POSIBILIDAD PARA UNA REACTUALIZACIÓN PROVECHOSA DEL EPT

Vislumbro tres elementos clave a examinar para que en otras contextualidades culturales, lo que, ocurrido en la Centroamérica de la segunda mitad del siglo XX, pueda

pasar de nuevo. Los enuncio como: los agentes culturales, la mediación comunicacional, y la incógnita estética.

Arrancando con los agentes culturales, se puede decir que la grande novedad que resuena desde los albores del proyecto, es que había una población silenciosa que guardaba una inmensa riqueza cultural, pero que oculta por su propia marginalidad educativa y social, no había tenido la oportunidad de aparecer con un significado valioso para la sociedad contemporánea. Gracias al espacio comunicacional que se abrió mediante la acción de EPT, esta población recuperó el habla y se sintió reconocida en su peculiar originalidad ancestral. Un proyecto naciente al estilo EPT, debería hacer una valoración de los grupos humanos con los que quiere iniciar su labor, para aquilatar su matriz cultural, y saber marcar los hitos de sentido desde los cuales podrá iniciar un diálogo educativo cultural con esperanza de sustentabilidad.

Segundo elemento, el *kairós* comunicacional que fue aprovechado por EPT, permitió dar cauces de entendimiento a las inéditas noticias que llegaban al oídos y ojos de las mentes campesinas. En el momento contemporáneo hay una emergencia inusitada de formas tecnológicas que tocan las raíces comunicativas de la humanidad en distintas escalas y niveles de profundidad. Reflexionar sobre las mediaciones comunicacionales que puedan asentar una estructura dialógica que permita una retroalimentación del flujo informativo, adecuada y favorable para el público meta, es otro requisito innegable.

Y como tercer elemento, sin el cual los dos anteriores podrían estar presentes—pero no por ello entrarían en sintonía de acción dinámica—está en lo que nombro como la incógnita estética, y que corresponde precisamente a esa forma de belleza que hace presentir la libertad como algo próximo y amigable. Este factor, opera motivando de manera endógena a las subjetividades que son sensibles a su afectación, y debe ser descubierto y aprovechado para potenciar el proceso de modo integral.

¿Qué debería de anteceder a cualquier iniciativa cultural que pretendiera seguir la esencia de la pauta educativa de EPT? Calibrar estos elementos, especialmente el último, pues, aunque exista una población humana con potencialidad de acuerpar un devenir cultural ventajoso desde su propia riqueza semántica, y se cuente con los mejores recursos e instrumentos materiales de manejo y transmisión de la información, sin la competencia para expresar belleza y libertad, cualquier intento sería vano.

CONCLUSIONES

Como conclusión de todo lo anterior, cierro este escrito con una cita textual que recuerda la advertencia hecha por Roderich Thun (Figura 11), en relación a la vialidad cultural, como forma de acceder a maneras educativas, y que, a mi parecer, acierta a recordar cómo algo tan humano y rico como lo es la propia identidad cultural, puede sufrir desviaciones que dan al traste con las mejores intenciones. Creo que sus palabras, a las que no agrego ningún comentario, son el mejor punto de reflexión final para todo lo

expuesto, ya que encierran la sabiduría de quien no solamente conoció, sino que sufrió en carne propia las derivas negativas de entronizar ciertas culturas como «modelos» de lo humano, infringiendo con ello un no-reconocimiento a la pluriforme riqueza que la diversidad humana conlleva de modo natural, y que en la diversidad cultural tiene una de sus mejores y más preciadas expresiones.

> [...] Hay una anécdota del Dr. Thun (...). En cierta ocasión, un buen conocedor de la cultura alemana decía que cómo había sido posible que, en la Alemania Culta, en la Alemania de Goethe, se hubiera dado el fenómeno del nazismo... El Dr. Thun contestó con toda la fuerza de su clara visión de los valores: "Precisamente por eso", explicación que desglosó así: "Por cierta admiración a los Ghoethes se ha perdido el verdadero valor humano, ello por cuanto algunos han dado mayor valor a la cultura que al hombre; se ha pretendido sustantivar en sí mismos los valores y bienes de la cultura, y se ha olvidado la dignidad humana, especialmente de los que no han tenido o no han conocido esos valores culturales exquisitos, que han sido asequibles sólo a pocos en la historia de la humanidad. Hay que preferir al ser humano sobre cualesquiera valores de la cultura, que sólo valen en la medida en que sirven al hombre y no en el tanto en que puedan extraviar las valorizaciones humanas". (Malavassi, 1978, p.185).

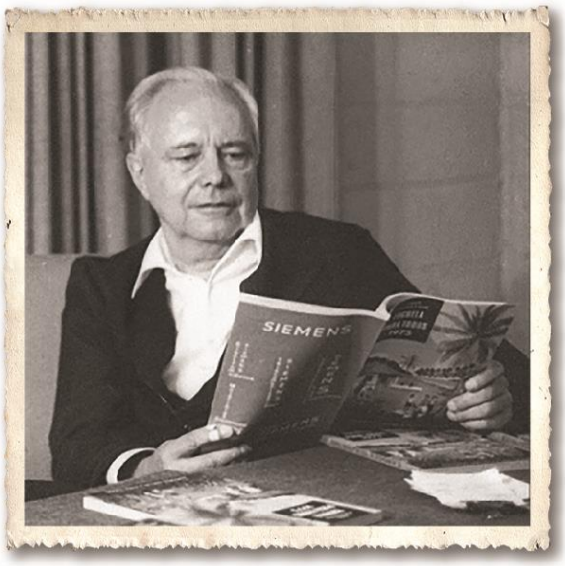


Figura 11: Don Roderich Thun leyendo una de las primeras ediciones del Libro-Almanaque. (Fuente: página web de la Fundación Escuela Para Todos, 2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Deleuze, G. (2012). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fajardo, J. M. (2007). *Los fundamentos del proyecto Escuela Para Todos de Mesoamérica desde una mirada filosófica intercultural*. Tesis de Maestría en Ética Social y Desarrollo Humano. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

Fornet-Betancourt, R. (2014). *Justicia, restitución, convivencia. Desafíos de la Filosofía Intercultural en América Latina*. Aachen: Mainz.

Givone, S. (2009). *Historia de la estética*. Madrid: Tecnos.

Kuhn, Th. (2002). "Las ciencias naturales y las humanas"; en: Conant, J. & Haugeland, J. (Comps.). *El camino desde la estructura*. (pp.257-266). Barcelona: Paidós.

Malavassi, G. (1978). *Comprender Lo Comprensible*, *vol. 1 y 2.* San José de Costa Rica: ICECU.

Müller, D. (1981). *Lernen durch Fragen (Aprender preguntando). Comunicación social e incomunicación entre los campesinos de Centroamérica tomando como ejemplo el Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura en Costa Rica*. Tesis doctoral. Munich: Universidad de Munich.

Ranciere, J. (2009). *El reparto de lo sensible. Estética y política.* Santiago de Chile: LOM.

Schiller, F. (1990). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.

Suñol, J. (2002). *Milagro en la cintura de América: un millón de preguntas y respuestas*. San José de Costa Rica: UACA.

Thun, R. (1968). *Cinco años*. San José de Costa Rica: ICECU.

UNESCO (1995). Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Recuperado el 18 de octubre de 2019 de: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001036/103628s.pdf





CAPÍTULO IX
FORMACIÓN EN LA DIVERSIDAD

Germán Guarin Jurado
Universidad de Manizales, Colombia
******

Este artículo es resultado de la investigación en Significados de la diversidad en la vida moderna realizada en la Universidad de Manizales con estudiantes de la maestría en educación desde la diversidad en los Nodos de Manizales, Pasto, Neiva y Popayán entre los años de 2014-2017; condensa un análisis reflexivo e interpretativo de las categorías centrales producidas en la investigación. La investigación está adscrita al Grupo de investigación en conocimiento y cultura en América latina, categoría C-Colciencias del Centro de Estudios en Conocimiento y Cultura en América Latina-CECCAL, línea de investigación en Educación y cultura. Desarrollo la misma de métodos conversacionales y biográficos, cuyo objetivo central es configurar en la vida personal y colectiva semánticas

varias de mundo y sentido de vida en la construcción política de ciudadanía y cultura. Siguiendo los lineamientos del Doctorado Formación en diversidad de la Universidad de Manizales, de la maestría en educación desde la diversidad, hemos dado lugar teórico a la categoría central: formación en diversidad, de la cual se alimentan las otras categorías del estudio para alentar políticas públicas de educación y cultura en la condición humana desde América latina.

PREAMBULO

Los maestros, maestras, habrían de educar de la forma más personalizada posible, atendiendo a la individualidad de cada quien; en cada niño, niña, joven, persona, hay una historia de vida distinta, testimonios de vida distintos, a más de formas de ser y relacionarse distintos. Es esta la singularidad de cada quien, el yo en sus propias circunstancias, en el modo propio de su soledad: "La soledad es muy hermosa... cuando se tienen a alguien a quien decírselo" (Gustavo Adolfo Bécquer). En otras palabras, todos tenemos una soledad, una singularidad para compartir.

Lo que queremos es trascender en la soledad solitaria, en la que no se cuenta, en la que no se narra, en la del yo aislado, ensimismado, confinado, encapsulado. Vamos a las aulas más que a aprender, más que a ser enseñados y/o informados, a hacer amigos. William Ospina narra en la Escuela de la Noche una anécdota: la esposa de un gran artista que ha desaparecido va a una escuela a matricular a su hijo y pregunta cuál es el rasgo formativo de dicha escuela. Le responden allí que los niños asisten a conocerse a sí mismos. Ella irónicamente dice: eso fue lo que siempre quiso el padre de mi hijo y aún está extraviado. No es sólo conocimiento lo que buscamos en las aulas. Buscamos también amigos, compañía en nuestra singularidad. Reconocernos singulares nos permite acercarnos en la alteridad, fundar un entre-nos, un contacto que no necesariamente es un contagio. Es sólo "encontrarse con alguien", "ir junto a alguien", "caminar juntos", "salvar una distancia", conjurar las solitarias soledades que hemos vivido.

POLÍTICAS DE LA DIVERSIDAD

Giles Deleuze nos enseña en su libro ¿Qué es filosofía? Escrito con Félix Guattari (1993), que lo que concebimos como teorías en realidad son políticas: políticas del ser, políticas del yo, políticas de la razón, políticas de la modernidad, políticas de la educación y la cultura, políticas de la diversidad y el nosotros, políticas de la acción colectiva. Esto es, consideraciones críticas y práxicas en torno al vivir juntos, a nuestras formas de libre relación, de utopía, de promesa de la humanidad, de la civilización deseadas.

La vida juntos se resuelve, sobre todo, con quienes nos resultan hostiles, inhóspitos, incómodos, extraños (Arendt, 2008). La más viva metafísica de todos los tiempos, de la existencia misma es la de la vida juntos, la de relacionarnos, la del entre-nos; nuestros esfuerzos son en torno de la construcción de la vida juntos, del entre-nos, del nosotros. Por ello hablamos de políticas de diversidad en condición humana, de

formarnos en diversidad desde la condición humana, en el seno mismo de la vida personal y colectiva, de la familia, la escuela, la comunidad, la empresa, la sociedad en pleno.

Entonces, cabe hablar de políticas de la existencia, de la vida, de la subjetividad, de la soledad, del amor, de la libertad, de la memoria colectiva y la rebeldía; políticas, en fin, del entre-nos, del nosotros, de la diversidad, desde la singularidad, la alteridad, la individualidad, la libertad relacional. "son políticas, no teoría" (Guarín, 2015, III). Políticas del desdoblamiento hacia otros, otras. Políticas de sociabilidad, de movilidad social y acción colectiva.

> [...] desdoblamiento del yo en sus circunstancias, en sus vivencias, ... un salir del yo de su propia ciudadela interna hacia la ciudad real, hacia la socialidad con otros, hacia la movilidad social y la acción política colectiva... construir el nosotros es la gran utopía de la vida social, el gran desafío, es una necesidad personal y colectiva de nuestro tiempo, en el que los sujetos se han sumido luego de tantas barbaries en una soledad pública profunda, en distintas formas de aislamiento social, autoexilio, de individualismo social... (2011, p.III-IV).

La vida social es siempre enigma, misterio, sorpresa súbita; por muchas publicidades que existan de la vida social, por muchos falsos colectivismos mediáticos que se promuevan, el más riesgoso el de las narcoculturas, la vida social nos deja siempre en la indeterminación, la incertidumbre. Como ya lo hemos dicho, hay un cúmulo de excedentes de realidad que no son objeto de estudio de las ciencias sociales y humanas, que no caben en los sistemas filosóficos, en los paradigmas y protocolos de la ciencia, en los mitos instituidos, en el arte convencional y clásico; que no caben en los relatos mass mediáticos. La vida social es secreta.

Los que nacimos en la década de los años 60 del siglo XX nunca abandonamos la utopía de la vida juntos, nunca abandonamos –en palabras de Arendt (2008), la promesa de la política. Si hoy hablamos de inclusión social, de reconocimiento en la diversidad, es porque insistimos con otras formas de nombrar la utopía: a la que hemos llamado fraternidad, igualdad, libertad, justicia. Queremos legar a los jóvenes, a las generaciones nacientes, infantes, la memoria de la utopía, la fuerza de la lucha por un mundo sin opresión, sin exclusiones, sin barbarie civilizatoria.

Quienes nacimos en los años 60 del siglo XX somos soñadores, "somos un relato, muchos relatos de la utopía romántica moderna de amor, de libertad, de paz, de igualdad, que aún hoy en los discursos de la diversidad, de la diferencia, preguntamos por lo que pasó entre nosotros para no merecernos el mundo que queríamos, que hemos querido, que queremos" (Guarin Jurado, 2015, s.p.).

POLÍTICAS DE LA EXISTENCIA: DE LA VIDA, DE LA SUBJETIVIDAD

Nos cabe tomar conciencia sobre nuestras situaciones, sobre nuestras circunstancias; percatarse, darse cuenta de lo que somos en el ser contingente de nuestro ser-en-la tierra, la vida, el mundo; de lo que somos en nuestro ser-con-otros. Si algo nos

dejó la fenomenología del siglo XX es que el mundo de la vida no es una abstracción filosófica, sociológica. También es una consideración crítica de las teorías críticas de la sociedad, del pensamiento epistémico latinoamericano. Lo primero es la vida y nuestra concepción de mundo de la vida, nuestra conciencia.

En América Latina podemos hablar de una conciencia trágica del mundo de la vida, supremamente afectada por tramas psíquicas, por afectaciones del alma –dice Freire (1977)–, que, dice Althouser son las causas expresivas de nuestra conciencia vital, las pasiones instituyentes de nuestra versión del presente. Pasiones tristes (Marramao, 2000) que colonizan la subjetividad, el futuro, ante la presión de las lógicas necesarias en la coyuntura global.

No son sentimientos individuales, son colectivos, son los estados de ánimo de la época, el modo de sentir de los sujetos de una época, de un periodo vital, de algún modo la manera de coincidir de los sujetos con las situaciones de su tiempo, su siglo (Hobsbawn, 1995): miedos, iras, soledades, perplejidades, menosprecios, angustias, y en medio de esos dolores trascender a la ilusión, a la esperanza de un mundo mejor. Ha sido mucha la barbarie, la violencia, la crueldad del siglo, la exclusión; han sido grandes y prolongados los confinamientos que nos dejó la época. La época de la razón, la técnica, la industria, la guerra, el mercado.

La fenomenología, la hermenéutica, el psicoanálisis, el neomarxismo, las teorías críticas de la sociedad, no son solo teorías; son políticas de existencia, de vida, de subjetividad, que nos invitan a superar esta conciencia trágica de la vida; por ello son más que existencialismo, aunque como declaró Sartre, el existencialismo es un humanismo y como tal una política de humanidad. Fenomenología, hermenéutica, psicoanálisis, neomarxismo, apuestan más allá de la conciencia trágica, apuestan por una razón vital utópica, como declara Bloch en Principio de Esperanza.

POLITICAS DEL NOSOTROS: LA DIVERSIDAD QUE SOMOS

El doctor Carlos Calvo nos dijo en 2015: "necesitamos una diversidad que comprenda la diversidad que somos" y William Ospina (2006) nos había dicho en el libro América Mestiza: "nosotros somos la diversidad". Frente al colonialismo occidental nosotros somos la diversidad y ello nos obliga a comprender la diversidad que somos. Valga la pregunta de William Ospina ¿Cómo saber que es este mundo nuestro?

Somos un gran continente descubierto hace más de 30.000 años por irrescatables viajeros que se perdieron entre la niebla de selvas y mares, bosques, provenientes de otro lugar de Pangea, provenientes del África, de una América Planetaria anterior a Roma, a España, herederas de todas las tradiciones del planeta, parte misma del género humano, contemporáneos del género humano:

> [...] Cualquier niño puede jugar a armar un rompecabezas en el cual la desembocadura del Amazonas en Macapá coincide con la región fronteriza entre

> Costa de Marfil y Ghana, la ciudad de fortaleza corresponde a la región inferior del Golfo de Guinea, recife coincide con la bahía de Biafra, Salvador de Bahía, con las Costas de Gabón, Espíritu Santo con el Zaire, Río de Janeiro con las Costas de Angola, y la zona de Curitibá con la frontera entre Angola y Nomibia (Ospina, 2006, p.10).

Un gran cataclismo fragmenta a Pangea, separa nuestro Sur de África, hace emerger los Andes, hace emerger el Itsmo Central que nos une con el Norte. Era nuestra prehistoria, sacada de la historia, silenciada, olvidada, excluida de nuestra propia humanidad.

Entrados en la historia nos hemos llamado América Hispánica; América Ibérica; América Latina; América Equinoccial, ístmica, insular, meridional. Entrados en la historia hemos sido vistos, llamados desde afuera, sin embargo, nada de ello nos contiene. América extraña a la conciencia de sus ojos, de sus sueños y a las, dice Ospina, América sin nombre. Acaso América Mestiza: "sin embargo, se diría que de todos los nombres que no ha buscado para sí, el que más podría convenirle es el de América Mestiza, que al menos procura definirla por su diversidad y por sus mixturas" (Ospina, 2006, p.11).

Lo originario de América es la diversidad; nosotros somos diversidad, una comunidad cultural rica en estilos, contrastes, geografías. La nuestra es una extraordinaria diversidad: diversidad geográfica y territorial, complejidad cultural. El nuevo mundo está por ser descubierto aun, no ha sido descubierta América, no hemos descubierto a América aún.

Lo que hemos estado viviendo desde hace 500 años no es el descubrimiento de América sino una barbarie civilizatoria, un choque civilizatorio, un genocidio cultural, un colonialismo cultural. Pero esa fisonomía natural nuestra, esa fisonomía histórica y cultural nuestra, no ha sido develada. Esa América mestiza y mulata, no europeizada, ha sido extinguida y sus sobrevivientes invisibilizados. Dice Ospina:

> [...] Valdría la pena mirar la historia, incluso la historia del descubrimiento, no desde el ápice de "las naves inventoras de regiones", como las llamó el poeta, sino desde las playas de América, desde la pluralidad de sus culturas nativas y desde la exuberancia de su naturaleza, desde las cronologías de esa otra historia que es también la nuestra (Ospina, 2009, p.16).

El desafío del mestizaje nos ha hecho extraños a nosotros mismos; hemos crecido con dificultad, nuestro centro ha estado fuera, nuestras razas mixtas, dice Ospina, se han formado en medio de la guerra, la barbarie. Hemos sentido vergüenza, melancolía, ira, pasión triste por lo que hemos sido. Frente a la vida moderna con sus barcos, ferrocarriles, ciudades, aviones, no nos queda más que reclamar nuestras cosmovisiones y mitos de origen, los mitos de las amazonas, del dorado, del país de la canela, de las indias, de los andes, del caribe y del pacifico.

Este mundo es nuestro, lo nuestro es la diversidad que somos. Ningún sistema teórico lo agota, ningún esquema mental, ningún paradigma científico. No es la razón

autoritaria la que nos define. Basta una mirada a nuestros movimientos sociales, a nuestros movimientos literarios y culturales, intelectuales; a nuestra música para percatarnos de lo que somos.

POLITICAS DE EXPERIENCIA DE LA DIVERSIDAD

"Necesitamos una diversidad que permita comprender la diversidad que existe".

Carlos Calvo

"Cuando nos escuchamos no importa quien hable"

Carlos calvo

La diversidad es una experiencia personal y colectiva de un caos social que se va organizando, que se va configurando en una visión de conjunto (cosmovisión) de las realidades humanas. Pensar en clave de diversidad, formar en/desde la diversidad, es, en consecuencia, un "proceso de creación de relaciones posibles, probables, realizables, en la construcción de cosmovisiones desde el caos en proceso de organización". Entre nosotros esto exige, dice Carlos Calvo, "escuchar no importa quien hable" (Universidad de Manizales, 2015).

De otro modo, la diversidad es la experiencia interpersonal, intersubjetiva, colectiva de un juego de relaciones, en razón de lo cual es indispensable escucharnos, no importa quien hable. La diversidad dialogante es un encuentro de escucha, todos atentos al otro que habla y también al otro que calla, que en su "silencio reflexivo" (vuelto sobre su experiencia) se asume con el otro.

Para Calvo (2015), es indispensable tener una libertad creativa en la experiencia de la diversidad; ello exige aprovechar el caos en procesos de organización, (probabilidades, posibilidades, realizables en el juego de relaciones). En términos de la física es apostarle a la incertidumbre, al accidente o caso fortuito, y en materia educativa es atender las chifladuras, las locuras que no siempre clasifican en nuestros parámetros y paradigmas, en horizonte de poder construir una visión de conjunto.

¿Cuál es el origen y cuáles las coordenadas desde dónde hablar sobre diversos y colonizados? Para de la Vega (2016), la educación en América Latina a partir de 1994 empezó a hablar de diversidad, luego de la Conferencia de Salamanca realizada durante el gobierno de Felipe González. Antes en la década de los 60, nacen en Inglaterra los Estudios Culturales, que son continuados por la escuela post-estructuralista francesa. La academia norteamericana toma estas referencias y traslada a su territorio las discusiones de las escuelas anglosajona y francesa. Hacia finales de los años 90, se habla de inclusión, no de integración, que era la discusión central de inicio. De la mano de la discusión sobre inclusión aparecen debates sobre alteridad, diferencia.

Ahora bien, a pesar de la abierta y plural cuestión sobre la diversidad, la escuela no se ha transformado. Ha pasado en la escuela una fragmentación análoga a la fractura de la sociedad, no se ha cultivado en ella ni la integración ni la inclusión, tampoco el reconocimiento de la diversidad y la diferencia. Aun se separa a los estudiantes entre buenos y malos, rápidos y lentos, juiciosos y problemáticos, lo que en la escuela es una sombra del fascismo, del totalitarismo fascista. La segmentación de la vida escolar y social se disfraza con eufemismos políticamente correctos; con nuevos circuitos diferenciales, discriminatorios o separatistas. Los sujetos resultan clasificados en una u otra modalidad de las necesidades educativas, especiales: los genios, los discapaces, los hiperactivos, los bipolares, los disfuncionales.

Siempre bajo un "paradigma normalizador", bajo "una sombra de totalitarismo fascista", se vive una especie de "simulacro integrador"; en realidad no se ha dejado de depurar la escuela, de fragmentarla en "guetos" que dicen responder a la diversidad, a la diferencia. La pregunta que nos hace de la Vega es: ¿Cómo estamos disfrazando con formas políticamente correctas la fragmentación de la sociedad y la escuela? Eduardo de la Vega presenta que el discurso de la integración y la emancipación son parte de este simulacro o disfraz social de la fragmentación. De estos discursos se alimenta la polémica entre escuela común y escuela diferencial, modos de reinventar entre nosotros la colonialidad: "comedia de la alteridad".

En medio de esta polémica cruzan en de la Vega varias cuestiones:

1. La producción del miedo
2. La producción de la insignificancia
3. La producción de la crítica

POLITICAS CULTURALES

"No basta amarnos los unos a los otros... nos tenemos que conocer".

Es aquí, en el fortalecimiento del poder de nuestra imaginación para captar lo que hay frente a nosotros, donde residen los usos y el estudio de la diversidad.

Clitford Geertz

La imaginación es en este contexto la capacidad para aceptar puntos de vista y cosmovisiones distintas a las nuestras; no como mero acto de simpatía hacia indígenas, gitanos, gays, afros, mujeres y niños, ancianos, sino como acto de conocimiento y

reconocimiento de sus grandes luchas históricas para ganarse la aceptación de sus puntos de vista, de sus visiones de mundo; incluso de sus errores. No nos bastan a tal efecto, nuestras iglesias, nuestros movimientos sociales, nuestras naciones. Nuestra institucionalidad se queda corta para "juzgar competentemente", para "ver competentemente" lo diferente y extraño a nuestro mundo imaginario.

No existe propiamente un mundo; son muchos mundos, pequeños mundos: "... el mundo va pareciéndose en todas partes más a un bazar kuwaití, dice Clitford Geertz, que a un club de caballeros ingleses" (1996,90). Tendremos que comprehender este collage sin los riesgos del cosmopolitismo, del provincialismo.

> [...] Para vivir en un collage uno debe verse así mismo como capaz de clasificar sus elementos, de determinar que son y cómo se relacionan...sin enturbiar el sentido de la localización e identidad propias en su seno. Hablando de forma menos figurada, comprensión en el sentido del comprehender, de percepción e intuición (insight) tiene que distinguirse de comprensión en el sentido de acuerdo en la opinión, unión de sentimiento o comunidad de compromiso. Debemos aprender a captar aquello a lo que no podemos sumarnos (s.p.).

Comprehender lo que nos es distante, extraño, quizá sin aceptarlo, sin compartirlo; hacerlo sin acudir a premisas de "humanidad común", de "a-cada-uno-lo-suyo", de "encantador". Hay prácticas culturales difíciles de aceptar para nosotros: la oblación, el achiquitamiento del cráneo, las malformaciones provocadas, los castigos. Comprehender, aprehender, "juzgar y ver competentemente" estas prácticas exige otra historia moral, otra lógica moral, otra lógica –del-ser- conjunto, allende límites, reglas ya establecidas, espacios sociales ya establecidos: "los paisajes y los bodegones son una cosa; los panoramas y los collages, otra bien distinta" (1996, p.89).

La tarea de la etnografía es, en esta óptica, allanar el camino de la razón, disponerlo al contacto con distintas subjetividades; proveerla de relatos y escenarios extraños que re focalicen la atención. Etnógrafos, artistas, novelistas, historiadores ayudan a construir otras sensibilidades, otras miradas, para que la razón aprenda a pensar lo extraño sin exclusiones de orden moral, en un amplio espectro antropológico, a veces muy difuso. No se trata solo de amarnos los unos a los otros, sino además de conocernos. No vivir aislados en un soliloquio. Imaginar la diferencia, así, no es ficción. Es evidencia. "La antropología... se ha ocupado... de la inmensa variedad de modos en que los hombres y las mujeres han tratado de vivir sus vidas" (Geertz, 1996, p.70).

Esta variedad cultural con la que hoy se topa la antropología dice Geertz, es cada vez más difusa, espectral; es evidente el mestizaje, la imposibilidad de concebir racionalmente, científicamente una raza pura; cada vez los unos están más interesados en los otros, hay menos indiferencia, menos apatía por los otros. Lo que hace imposible una antropología universal, una antropología evolutiva única, una antropología estructural, arquetípica. Estamos en un mundo humano evidentemente diverso y cruzado, en "proceso de difuminación de los contrastes culturales" (1996, p.68). Por lo que los antropólogos e

interesados por la diversidad cultural tendrán que aguzar su sentido de la diferenciación, y proteger, si así lo quieren, el etnocentrismo, el autocentrismo cultural o identidad diferencial de cada pueblo, comunidad, nación o raza.

En "raza e historia" "raza y cultura", "el antropólogo y la condición humana", Levi-Strauss, citado por Geertz, connota cierta necesidad del etnocentrismo: "la lealtad a un cierto conjunto de valores convierte inevitablemente a la gente en parcial o totalmente insensible hacia otros valores, valores a los que otra gente, de mentalidad igualmente estrecha, es igualmente leal" (1996, p.70). No es despreciable de todo el etnocentrismo, el autocentrismo cultural, por mucho que hablemos de comunicación, globalización, interculturalidad. Quienes hablan de diáspora cultural, de diversidad cultural, afinan radicalmente su sentido de la diferencia. Reconocen, además, "una relativa incomunicabilidad" que no tiene por qué convertirse en violencia contra el otro.

> [...] Si... las sociedades humanas exhiben una cierta diversidad óptima más allá de la cual no pueden ir, pero también por debajo de la cual no pueden descender sin peligro, entonces debemos reconocer que, en gran medida, esta diversidad resulta del deseo de cada cultura de resistirse a las culturas que la rodean, de distinguirse de ellas-dicho brevemente, de ser ellas mismas- las culturas no se ignoran las unas a las otras, incluso toman préstamos unas de otras de vez en cuando; pero, para no parecer, en algunos aspectos deben permanecer de alguna manera impermeables unas respecto de otras (Lévi-Strauss; citado por Geertz, 1996, p.70)

No existe fundamento universal que persuada en torno a un consenso sobre lo que es correcto, incorrecto; no hay un metarrelato sostenible que unifique las culturas. Esto se sustenta en ciertos acontecimientos históricos que vale la pena mencionar:

a. Luego del optimismo de las luchas de independencia baja el ánimo revolucionario, se cae en cierto pesimismo cultural: Angola, Irán, India.

b. El modelo Marxista de revolución social fracasó en U.R.S.S, China, Vietnam, Cuba.

c. El discurso sobre la decadencia de occidente ha perdido fuerza

Son acontecimientos que fortalecen el autocentrismo cultural, distante de principios universales, leyes estructurales, consensos; que fortalecen la deliberación moral y política en términos de singularidades locales, regionales, nacionales, continentales, comunitarias y de grupo; que invitan a unas nuevas historias, a nuevas políticas y morales, a nuevas prácticas y discursos. A todo lo cual la antropología contemporánea se dispone, como respeto, reconocimiento a lo que somos, a nuestras propias voces, a lo que son otros, a las voces de otros, de todos:

> [...] Allí donde llega un antropólogo desde el lado del racionalismo y la alta ciencia, en busca de las leyes consistentes que subyacen a la diversidad observable de creencias e instituciones (Levi-Strauss), allí también va a parar, desde el lado del pragmatismo y la ética prudente, un filósofo persuadido de que no existe más

> fundamento para nuestras lealtades y convicciones salvo el hecho de que las creencias, deseos y emociones que las apoyan se solapen con las creencias, deseos y emociones de otros muchos miembros del grupo con los que nos identificamos en lo que concierne a la deliberación moral y política (1996, p.74)

Ni sujeto trascendental ni espíritu absoluto; la antropología actual se dispone a los diversos relatos, a las diferencias culturales, al análisis de contrate, al análisis comparativo. Es dentro del marco de contrate entre culturas que se discute lo mejor y lo peor, la tan elocuente dignidad humana, que no es comprendida aquí como una luminiscencia interior, ni como un ideal per se subsistente, sino como el efecto de relaciones de grupos diversos en deliberación moral y política. Geertz se acerca mucho al liberalismo social y cultural de la época, al pragmatismo contemporáneo y opta por una antropología, por una etnografía comparativa que diluciden los dilemas cruciales del encuentro entre diversas culturas.

¿QUÉ SIGNIFICA SER UNO DE ELLOS?

¿Estamos, entonces, ante mónadas semánticas?: cada loco con su tema; "a- cada-uno- lo suyo"; "nosotros somos lo que somos y ustedes son lo que son". Esto es muy propio del liberalismo burgués actual, y se opone al universalismo de la antropología filosófica, al estructuralismo de la antropología científica. Se acerca al pragmatismo cultural, a un al populismo político. Es una postura que parece "magnificar –dice Geertz- la diversidad cultural" (1996, p.76), y también minusvalorarla. La magnificación de la diversidad cultural consiste en que siempre se guarda la posibilidad de ser distinto de lo que se es porque lo otro –distinto es quizá mejor. Somos lo que somos, pero pudiéramos haber sido otra diferente. Soy negro. ¿Debiera haber sido indígena? Se subvalora la diversidad cultural porque el mundo se referencia sólo en razón de lo que soy. Este es el etnocentrismo puro: en fin, no sabemos lo que somos de tanto estar creídos de nosotros mismos.

¿Qué significa tener un punto de vista determinado? Este es el quid del etnocentrismo: no es sólo estar comprometidos con algo, es estar acostumbrados, riesgosamente acostumbrados, como hinchas del futbol; como integrantes de un movimiento político, social, cultural; como seguidores de una corriente política; como miembros de un grupo humano, un colectivo social, una comunidad. Esta antropología es del tipo: "desde el punto de vista…" o del tipo filosófico de las "formas de vida", a lo que fácilmente nos adherimos. Es una antropología, es una filosofía que se vierte a la idea de la construcción social del significado según los juegos del lenguaje de comunidades discursivas determinadas en relaciones de intersubjetividad, una especie de división en "perspicuos nosotros", que se extrañan a sí mismos, pero no se quieren tocar.

Muy al estilo de Ludwig Wittgenstein se estaría diciendo: "los límites de mi mundo son los límites de mi lenguaje" Monadas semánticas, comunidades de discurso, "nosotros" siempre extranjeros unos de otros se asimilan a juegos del lenguaje y relatos históricos

de comunidad que se solapan, se cruzan unas a otras intersubjetivamente, recelosas también entre ellas, siempre extrañas, extranjeras de sí mismas y respecto a otras, de pronto presas de sí mismas, con un alcance reducido, constreñido. ¿Cómo ampliar la mirada y procurar mayor alcance? Es mucho el hiato, grande la separación entre unos y otros, entre "nosotros", entre "nosotras" y "ellos" la pregunta crucial, quizás sea, ¿qué significa ser uno de ellos?

LA DIVERSIDAD QUE SOMOS

> "La superioridad europea ha sido escrita a sangre y fuego sobre las naciones, y ha sido muy lento el proceso de recuperación de nuestra conciencia"
>
> "La verdad es que somos europeos, pero por fortuna somos mucho más que europeos" (W. Ospina).

¡Qué injusticia con los grandes pensadores y artistas de Europa, con los grandes activistas de Europa! Tener que soportar el peso de la barbarie civilizatoria de occidente, de –al decir de W. Ospina- "la cabalgata de sangre" sobre nuestras tierras, de las criminales torpezas de la condición humana", de "la atribución de superioridad a todo lo que es europeo" (2006, p.114).

Hoy está bajo sospecha todo el orden instituido por occidente, regentado hoy por la sociedad norteamericana: los racionalismos, los totalitarismos, los nacionalismos, las industriales laboriosidades. ¡Qué injusticia esto con las esclarecidas mentes de Europa! ¡Qué injusticia con la excelencia cultural de Europa! ¿y con las grandes culturas norteamericanas?

Lo que hay que decir es que esa excelsa cultura no es exclusiva de Europa; y que resulta también injusta la servidumbre a esa excelencia, a es excelsitud cultural. Servidumbre no solo impuesta, también servidumbre voluntaria. Allende esa doble injusticia: la de condenar la excelsitud europea, la de condenar nuestra servidumbre, es que tornamos sobre nosotros mismos y reconocemos nuestros pueblos, nuestras culturas y comunidades, nuestras cosmovisiones, si es que, en realidad, luego de las catástrofes del siglo XX, hemos aprendido "a mirar con respeto lo distinto" (2006, p.116).

Entonces no son los racionalismos, los totalitarismos, los nacionalismos, los industrialismos, lo que nos conmueve: nos conmueve esa cultura comprendida como "conjunto de las obras humanas" (Cassirer, 1987), en los mitos y las artes, las leyendas y las poesías, los lenguajes y las historias, a más de todas las ciencias y filosofías, sistemas institucionales y tecnologías. Nos conmueve el enigma de las formas simbólicas (Cassirer, 1972), esa constelación misteriosa de significados inéditos, latentes y potentes, en nuestra condición de humanidad, que no pasan sólo por el registro de la historia

universal, de occidente, de Europa, grandilocuente y gloriosa. No tan superior. Dice Ospina (2006):

> [...] ¿Y quién podrá negar esa grandeza?, ¿pero al amparo de qué podría una sola tradición cultural, por vistosa y perfumada que sea, ocupar el lenguaje de único lenguaje y de único camino en un planeta tan vasto y tan rico como éste?... una mirada medianamente libre de supersticiones puede comprobar que la riqueza cultural del planeta es inaudita y que es necesario –en realidad, un asunto de vida o muerte- que esas infinitas tradiciones puedan convivir y aun enriquecerse recíprocamente sin que los ídolos gentilicios lleguen a establecer sus exclusiones y jerarquías (p.187).

Nos conmueven, entonces, además, nuestras obras, nuestras formas simbólicas, no solo aquellas que proceden de los ídolos gentilicios eurocéntricos; nos conmueven la literatura García Marquiana, el muralismo mexicano, el ensayo latinoamericano, los relatos ancestrales, el tango argentino, el corrido mexicano y sus rancheras, también Borges y Octavio Paz, en Uruguay Pepe Mújica y sus humanistas discursos, los saberes de los pueblos nativos, sus lenguajes, las máscaras africanas, la magia asiática.

Lenta ha sido la conciencia de nosotros mismos; ha sido mucho el horror colonial, el despojo, la paupérrima suplantación de nuestras diversidades por el monologo del progreso, la ciudad, la nación, la violencia, la religión, la ilustración. Monólogos de la Razón Occidental que han invisibilizado en su claro-oscuro la riqueza cultural entre nosotros, que nos redujeran a una cultura de museo, de plaza de mercado, a una cultura del oro:

> [...] La activa Europa se asomó a todas partes pero sospechamos que no supo ver en ellas. Así como fundió en lingotes exquisitas obras de arte; pasó saqueando tumbas sagrados para decorar sus museos, o destrozando tempos para adueñarse de sus divinas reliquias, o marcando los árboles de piedra llenos de inscripciones que una antigua sabiduría supo concebir y erigir, para llevarlos a ser el centro de unas plazas sin alma, así redujo al silencio o la indiferencia sueños y tradiciones que no son formas accidentales de la inventiva humana, sino secretos indispensables de la supervivencia de la especie (Ospina, 2006, p.132-133).

El malestar de la cultura, además de ser esta barbarie civilizatoria, la pauperrimización de la cultura a la pobreza simbólica de la guerra, el mercado y la técnica, es este menosprecio a la diversidad que somos. Esta reducción a ser una cultura folclórica de museo, de plaza pública, de mercado, devenida mercancía. Solo "la hermandad de las tradiciones y el tesoro común de la lengua bien pueden servirnos de antídoto" (2006, p.132) ante la crueldad colonial.

Entonces, cada vez cobra más fuerza social e histórica nuestra necesidad de conciencia; el mundo es más amplio de lo que "la comparsa uniformadora del capital" quiere nombrar, mostrar. No solo de oro vive el hombre. En su justo lugar, Europa dejará escuchar nuestras voces, sin supremacías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Barcelona. Editorial Paidós.

Cassirer, E. (1987). *Antropología Filosófica*. Ciudad de México: FCE.

Cassirer, E. (1972). *Filosofía de las formas simbólicas*. Ciudad de México: FCE.

Calvo, C. (2015). *Una diversidad para la diversidad*. Manizales: Universidad de Manizales.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1993). *¿Qué es filosofía?* Barcelona: Anagrama.

De la Vega, E. (2016). *Falacias de la inclusión*. Manizales: Universidad de Manizales

Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Geertz, C. (2009). *La interpretación de las cult*uras. Barcelona: Editorial Gedisa.

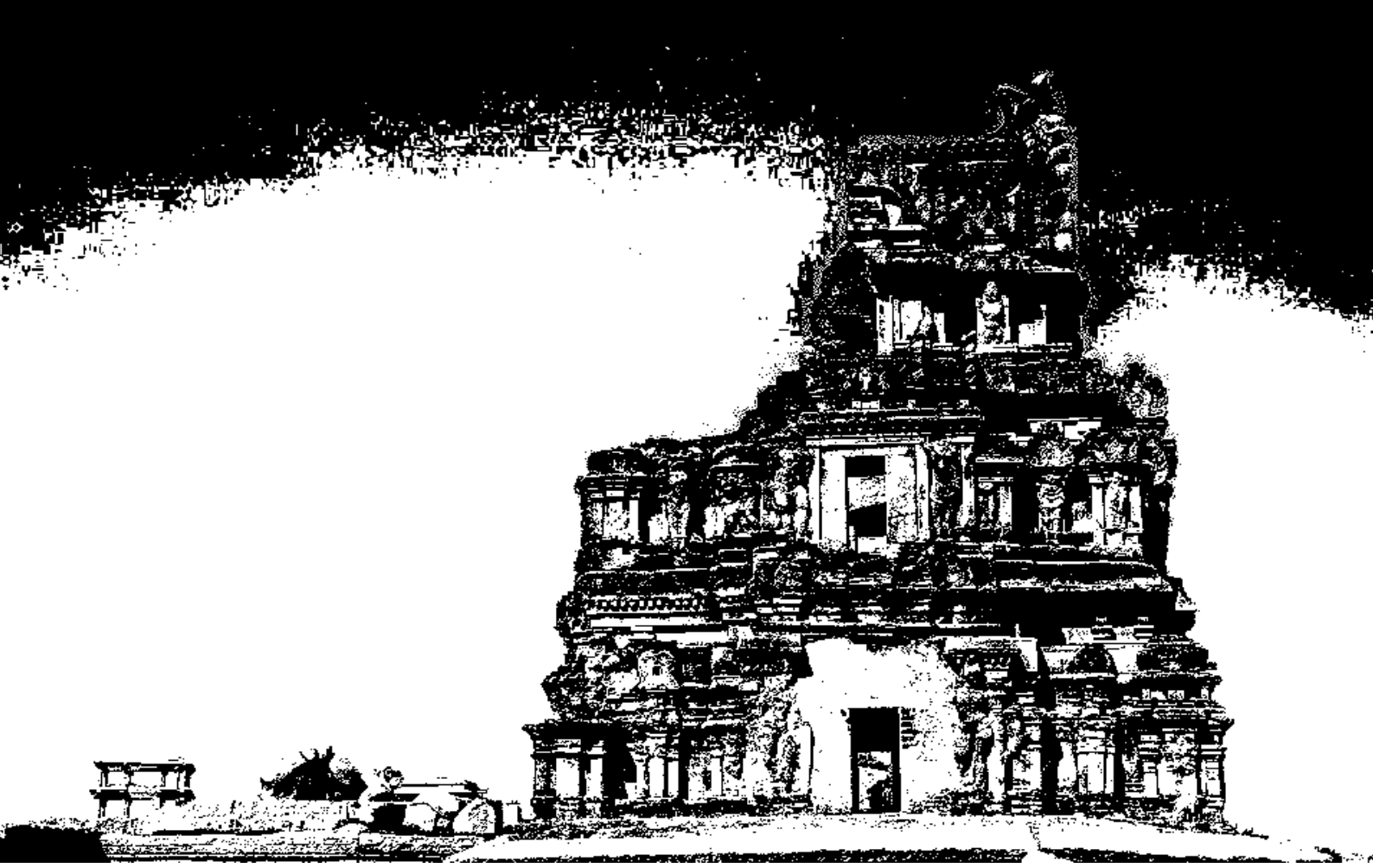
Guarin Jurado, G. (2015). *Acción política colectiva. De las políticas de la soledad del yo a las políticas de la diversidad en el Nosotros*. Manizales: Universidad de Manizales-IPECAL.

Marramao, G. (2000). *La pasión del presente*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Ospina, W. (2008). *La escuela de la noche*. Bogotá: Editorial Norma.

Ospina, W. (2006). *América Mestiza*. Bogotá: Mondadori.





CAPÍTULO X
LA EDUCACIÓN ES INCLUSIVA PERSPECTIVA COMPRENSIVO EDIFICADORA DE LA FORMACIÓN

Julio César Arboleda
Dirección Red Iberoamericana de Pedagogía- Redipe, Colombia
******

El artículo presenta algunas de las reflexiones y estrategias que la pedagogía de la comprensión edificadora puede aportar a la educación inclusiva. El desarrollo de esta última precisa sin lugar a dudas el concurso de enfoques, métodos y modelos diversos, flexibles y situados a favor de una inclusión real, que hoy constituye una esperanza alargada. El constructo comprensivo edificador de la formación propugna por el uso solidario y no utilitarista del saber y el conocimiento, de modo que la escuela, en lugar de fungir como acicate para este último fin, represente una instancia catalizadora de las perspectivas que abogan por una inclusión edificadora de cara a la función de educar, que aquí se explicita. Cuenta con dispositivos teóricos, pedagógicos, didácticos, curriculares, evaluativos, discursivos y metodológicos en virtud de los cuales contribuye a los procesos de aprehensión y generación de conocimiento, que parten de las necesidades y especifidades del contexto y de los sujetos en los actos de enseñar y de educar, y también a la generación de capacidades y oportunidades para que estos usen los saberes y conocimientos en el fortalecimiento de sus propios proyectos de vida, así como en el desarrollo social y humano, lo que coadyuva en gran medida al logro de grados cada vez más altos de comprensiones múltiples, entre otras conceptual, crítica, discursiva y humana.

Se trata ésta de una perspectiva ótrica, es decir que promueve y precisa, para su apropiación e implementación, de potenciales tales como disposiciones, capacidades, valores y actitudes para mediar en los procesos de aprendizajes semánticos y comprensivos bajo el mínimo inalienable de acoger al otro en sus necesidades y complejidades, siempre con miras a que los resultados de las acciones formativas eleven en los implicados la calidad de ser humano, de ser mejores personas, artífices de la construcción de mundos humanamente buenos, mejores.

Las limitaciones que se enuncian aquí en torno a la caracterización y manejo del concepto *educación inclusiva*, y de otros asociados a este, así como a los procesos fácticos que impactan en aquellas -ante todo el hecho de preterir el peso de la función de educar y su correlato de acogimiento incondicional del otro, que rige sobre todo el espectro educativo-, nos permiten proponer acepciones e ideas configurantes de nuevos y posibles conceptos inherentes a la inclusión, tales como sujeto diverso, inclusión edificadora, aprendizaje inclusivo, educación inclusiva edificadora, pedagogía inclusiva edificadora y método ótrico, además de otros, en cada uno de los cuales se sintoniza la metáfora que hemos elaborado del *parto pedagógico* que se menciona más adelante. Por Sujeto diverso se entiende aquí a cada uno de los seres humanos, en razón a la singularidad que diferencia a cada uno independentemente de su índole natural, de género, social, cultural, psicofísica o lingüística, y no solo a quienes presentan discapacidad o una naturaleza determinada. Lo que exige rebobinar el concepto convencional de educación inclusiva, ampliando los horizontes connotativos relacionados con la inclusión, y a partir de lo cual se podría inferir que toda educación es o debería ser inclusiva; consecuencialmente, toda deuda inclusiva hace de aquella un acto fallido. Del mismo modo, nos lleva a reivindicar el acogimiento como derecho y como cemento de la

educación, y por extensión de la inclusión, que permite el paso o corporización del *pacto educativo* al *parto pedagógico y formativo*.

INTRODUCCIÓN

Una perspectiva de educación inclusiva, como es el caso de la pedagogía de la comprensión edificadora (PCE), que asume la inclusión como el derecho al acogimiento visceral de todos los sujetos educables al margen de su naturaleza, sin reducirlo a personas discapacitadas o de índole determinada, especial, es una manera de resignificar en la praxis pedagógica los presupuestos fundacionales del acto de educar, cada vez menos visibles en este mundo que privilegia la rentabilidad económica en el marco de las relaciones humanas[93]. La función de educar entraña la generación de espacios y potenciales para formar mejores seres humanos; tal aspiración sitúa al acogimiento incondicional del otro como basamento de la relación educativa. Esta última es, para decirlo con Touriñán, JM (2017), el foco de la función de educar, en la que se produce la interacción entre yo, el otro y lo otro; y precisamente por eso la relación de alteridad es un componente definitorio en la educación.

En esta línea, todo acto de educar, todas las relaciones educativas son inclusivas, o debieran serlo. La escuela y el docente deberían estar preparados para asumir la inclusión, pues el sujeto educable es merecedor de acogimiento inclusivo, sin que esto signifique que es deseable y plausible meter en el mismo saco a todos los sujetos diversos. El clímax del acogimiento inclusivo opera cuando el educando asume la inclusión en sus proyectos cardinales, esto es cuando avanza en el empoderamiento edificador de sí mismo y en los aportes que hace para una vida social más humana.

Esta comunicación se basa en la premisa de que la perspectiva comprensivo edificadora (PCE) del aprendizaje y la formación tiene al menos algo necesario que aportar a la educación inclusiva para que esta se desligue del carácter acrítico y despolitizado en el que está sumergida, en razón de que lidere los fines primarios de la educación y del acto de educar, inspirando los procesos relacionados con la educación, la pedagogía y la formación. Las exigencias políticas de inclusión no deberían estancarse más en las reivindicaciones de otras formas de diversidad más allá de la educación especial y de las etiquetas de sujetos y colectivos diversos, entre otras reclamaciones para las cuales los gobiernos y sistemas educativos ofrecen paliativos; sino, sobre todo, forzar la generación de los dispositivos que permitan a la escuela asumir un rol formativo que convierta a los

[93] Con ello no se quiere avalar el discurso de la educación inclusiva que pretende habilitar a esta como una educación para todos; es decir, asume que metiendo en la misma canasta a todos podremos sin más educarlos, minimizando así las tareas pedagógica, formativa y tecnológica que precisa el acto de educar, sin el cual no es posibe hablar de una verdadera educación y latitudinalmente de inclusión; posturas triviales enarboladas con regularidad en el lenguaje de la inclusión y en el habla política, eufemística e interesada que seduce a las comunidades educativas del globo. En lo sucesivo se advierte que no significa lo mismo hablar de una *educación para todos* y pensar en la necesidad de *educar para todos* como una forma de inclusión.

sujetos del acto pedagógico en artífices ético-políticos en la conquista de escenarios más humanos para su vida personal y para la sociedad, recios y propositivos antagonistas de las acciones que atenten contra la vida digna, convirtiendo sus procesos educativos y formativos en laboratorios actitudinales de los cambios que precisa el mundo para vivir humanamente. Asumiendo la inclusión, de acuerdo con Spratt, J y Florian, L (2013), como un proceso dinámico que involucra a todos los estudiantes en la vida y en el aprendizaje de la escuela.

Tales y otras ideas se exponen y explicitan en tres momentos. Inicialmente fijaremos nuestra percepción sobre los pasivos de la inclusión, que corroboran las aseveraciones y propuestas que hacemos desde la PCE; acto seguido se presenta generalidades de esta perspectiva, junto con los puntales teóricos que la cementan, poniendo de manifiesto los lineamientos teóricos y potenciales metodológicos que aportarían al estado del arte de la educación inclusiva; con todo, finalmente se arrojan luces para avanzar hacia una inclusión edificadora.

PASIVOS DE LA INCLUSIÓN

En este punto el artículo recoge y aporta algunas reflexiones desde visiones críticas frente a los conceptos de inclusión, educación y pedagogía inclusiva, que reinan en la actualidad como parte del estratagema que el orden imperante utiliza para interiorizar la idea de que vivimos un proceso de auténtica democratización educativa, siendo la inclusión una conquista que constituiría un ejemplo paradigmático de tal avance[94].

Iniciemos con la siguiente aseveración: la inclusión que concede el mundo de hoy, la sociedad global del mercado del conocimiento, es estrictamente formal, enunciativa y, si se prefiere, paliativa; obnubila la naturaleza de esta condición de humanización[95]. Veamos.

Uno de los óbices que impiden la comprensión del concepto inclusión educativa y su uso adecuado, es el hecho de advertirlo mutilado de algunas propiedades intrínsecas relacionadas con el acogimiento sistemático al sujeto en su diversidad, o el consentimiento para reducirlo, por ejemplo, a respeto y consideración con la discapacidad. Esta última puede ser una de las características que configura la peculiaridad de un sujeto concreto necesitado de apertura de otro sujeto en el acto educativo incluyente; más no se puede limitar a ésta la inclusión.

[94] No obstante se advierte aquí las arbitrariedades del sistema social y económico que predomina en el mundo de hoy, no se desconoce asimismo algunas de sus bondades, sobre todo en materia de ciertas libertidades individuales.

[95] Esta mirada permite encontrar varias paradojas. Por un lado, mientras la inclusión en educación constituye, como se verá luego, un asunto relevante en las agendas politicas y en el discurso educativo, su sontonía en la realidad concreta de la escuela y la sociedad es pobre y desdibujada. Por otro lado, mientras aumentan los pasivos concretos de inclusión educativa, se incrementan paralelamente las bondades que en materia epistemológica identifican Ocampo y otros investigadores en el enfoque de educación inclusiva, para transformar y enriquecer los diferentes campos y ciencias de la educación.

Toda educación es sustantivamente inclusiva, en tanto debe acoger al otro en su diversidad, como *sujeto diverso*. El concepto educación inclusiva tiene sentido para reafirmar la necesidad de que los estados y sistemas educativos incorporen fortalezas múltiples para el acceso educativo, y para asumir adecuadamente las necesidades educativas y formativas de todo sujeto independientemente de su diversidad física, histórica, social, cultural y mental. En esta vía, las personas excluidas y violentadas en diversas formas y motivaciones, inclusive desde antes de nacer, son susceptibles de una educación inclusiva, si se prefiere diferenciada, sistemática, con la profunda sensibilidad social, pedagógica y humana que merece el sujeto educable que no ha experimentado en mayores grados algunas de esas circunstancias. Sobre este borde del paisaje conceptual y real diezmado de la inclusión se hace referencia en otros momentos de nuestro material académico. Por ahora reflexionemos sobre otro aspecto que constituye la médula espinal de tal limitación.

El derecho a la educación es consentido por el mundo del mercado[96], no solo a fuerza de las reivindicaciones sociales, sino, como se ha expresado, por necesidad e intereses creados del mismo. De ahí que el modelo por competencias constituya el motor que permite el agenciamiento de la educación para la productividad. No sin razón aquellos países que más le apuestan a esta forma de desarrollo invierten más en educación. No obstante, se trata de una educación que, aunque supera en oportunidades y capacidades a aquella que ofrece la mayoría de países, sigue siendo abortiva, *a debe*, pues contradice, como los otros, el asunto neural de ésta: la *vida*. Educar para la vida es hoy menos rentable que formar para la productividad. Por lo que en aras de la rentabilidad se disminuye dramáticamente segmentos a esta. Sólo se educa para la vida[97]. Si bien es cierto, es necesario concebir la educación desde una perspectiva de derechos, prima el imperativo de vivienciar estos. La lucha por los derechos no termina, y menos debe terminar, como suele suceder, en las políticas educativas y en las agendas de quienes gobiernan.

Este fenómeno de ensimismamiento de la educación inclusiva, de la educación en general, se expresa no solo en el hecho de que las reivindicaciones del acceso educativo para todos en igualdad de condiciones es aún, como se ha mencionado, una promesa *a*

[96] Quizás por ese hecho esta educación ha revolucionado la ciencia cognitiva y agita las políticas educativas. Como una reafirmación de esta idea se puede considerar lo que Ocampo (2017) refiere sobre el enfoque de la educación inclusiva: que esta se encuentra no solo en todos los niveles y tramos de la educación, sino en gran parte de las agendas políticas de casi todos los gobiernos a nivel mundial, y representa uno de los enigmas más atractivos de la ciencia educativa actual.

[97] Educar para la vida no significa solamente equipar a las personas educables de los potenciales que demanda el mundo cada vez más dinámico en que éstas vivan. No se trata solamente de que tengan las competencias para afrontarlo, con sus retos y complejidades. El régimen socioeconómico desigual, individualista al que estamos sometidos, que endiosa al dinero como el valor más preciado, impone una educación para que los individuos tengan las competencias que les permitan proceder de mejor modo en su existencia, lo que se traduce en capacidad para sobrevivir, y para ganar cierta dignidad siempre y cuando aporten valores a la rentabilidad y productividad que finalmente ha de afirmar la desigualdad y la exclusión social. El acto de educar y la educación deben responder, ante todo, al cuidado de la vida, al cuidado de las personas, de la calidad humana, propiedades características del concepto y la función de educar.

debe, o una conquista a medias: es claro que hoy la escuela regular está en alguna medida habitada por sujetos educables diversos, empero la inclusión es un proceso muy lento y regularizado; paralelamente subsiste y crece en aquella diversas formas de exclusión, amén de otras injusticias y desigualdades económicas y sociales que afectan a sus miembros. La máquina de la rentabilidad es uno de los artefactos que favorece la inclusión a medias, acrítica, y al mismo tiempo refuerza la exclusión y otros fenómenos deshumanizantes. De esta manera se reafirma lo que Ocampo (2017) denomina una inclusión hacia lo mismo, una alteridad restringida, que a las perspectivas que gravitan sobre la EI no les interesa abordar.

Se trata de una inclusión politizada, hecha a la medida del orden desigual, inequitativo, individualista, que paradójicamente refuerza sus estructuras económica, educativa y social. Sin más, es una burla a la diferencia individual, pues utiliza el principio del respeto a la diversidad para reproducir nuevas formas de homogeneizacion, y de paso abre sus puertas a ciertas modalidades de exclusión[98].

En esta línea podríamos referir un gran número de impases para una inclusión digna, que teje un sistema educativo y los procesos de enseñanza y aprendizaje que no asumen el acto de educar en sustancia, a favor de la calidad humana y de vida. Esta idea de exclusión por la negación del derecho a la educación, léase al desarrollo del aprendizaje, la comprensión, la integración, el empoderamiento y otros procesos indispensables para la formación de la textura de individuo que precisa la existencia, encuentra reafirmación en el enunciado de Bernal (ob cita, pag 16): "*Cada sujeto que no encuentra sentido personal, significativo, en su proceso educacional institucionalizado, queda minimizado, si no trágicamente excluido de las dinámicas sociales establecidas*". En efecto, el sistema productivo y por consiguiente la escuela adeudan al sujeto educable no solo el servicio de permitirle su acceso a la educación, sino sobre todo su inclusión digna independientemente del carácter de su diversidad, de modo que le permita construir su propia identidad, desarrollar su autonomía y personalidad, así como los aprendizajes y comprensiones que le faculten para interactuar y proceder adecuadamente en la interacción social, cultural y política.

Tal compromiso postergado se traduce cada vez en *aprendizaje excluyente*, en tanto aleja al sujeto educable del derecho democrático a participar en igualdad de condiciones en su fortalecimiento personal, disminuyendo su capacidad de interactuar en el concierto de intereses, derechos y deberes individuales y comunes, privados y comunitarios inherentes a la arena pública. En consecuencia, un *aprendizaje inclusivo*

[98] En esta vía la PCE representa una emergencia ante la deuda inclusiva que hoy padece la educación con el benplácito de los sistemas educativos que ensalzan al mundo del mercado. De la mano de algunos conceptos y dispostivos pedagógicos, didácticos, metodológicos, curriculares, discursivos y evaluativos de acogimiento que ofrece, representa una de las vías que precisa la educación inclusiva para su desensimismamiento, que le permita cumplir su función primaria: el derecho a la formación del sujeto como ser concreto, peculiar, de cara a ser un mejor y dinámico ser humano, y vivir una vida cada vez más digna.

precisa un agenciamiento educativo y pedagógico que permita al sujeto ser artífice en la construcción de proyectos de índole personal y social, apropiarse comprensiva y reflexivamente de conocimientos, generar y usar activamente estos en contextos en los que pueda resignificar su vida y la vida humana.

Corrobora lo expresado que la exclusión que opera el sistema es estructural, sistemática, ineludible, y conduce en muchos casos a una suerte de resignación forzosa. En consecuencia, la inclusión que hoy se permite y ofrece al ser humano es miserable, fragmentada, insustancial, negociada a cambio de que el diverso sea incluido bajo los mínimos del sistema: que no constituya una carga que ponga en peligro los intereses superiores del poder, y por el contrario, que aporte valores a la sociedad y al sistema capitalista dominante. Visto así la Educación inclusiva no debe poder sustraerse del constreñimiento que sufre la educación en el mundo global del mercado. Todas las formas y sistemas de educación están sometidos al arbitrio de las leyes del mercado, y en ese canal crean pasivos de inclusión. En esta atmósfera los propósitos y principios de una educación inclusiva genuina que se empeñe en alcanzar, independientemente de su enfoque o tipología, las finalidades últimas del acto de educar relacionadas con formar mejores seres humanos, quedan anulados o encuentran óbice en la voracidad insaciable de la productividad del mercado, que mina inexorablemente la vida. ¿Cuál ha de ser la suerte de la educación inclusiva que hoy se pregona en los discursos relativos a la democratización de la educación?

Al parecer hoy se apoya la diversidad si existe la certeza de que a largo plazo esta contribuirá al desarrollo económico y sustentación de las estructuras económicas de la desigualdad, por ejemplo en razón de una discapacidad emprendedora, y en general de una diversidad educada para la incrementar una productividad deshumanizada. Pero nunca jamás habrá lugar para una inclusión edificadora; esta la habrán de forjar, conquistar y cristalizar los educadores protagonistas de una educación crítica y acontecimental, de una formación que realmente acoja, que convierta las aulas de clase en laboratorios de emancipación, de diginificación de las personas, la sociedad y la vida[99].

Sin lugar a dudas, el sistema educativo sigue añejando la expectativa de que la escuela sea un dominio real de inclusión. Este aplazamiento no obedece exclusivamente a las imposiciones y estratagemas que teje con frecuencia la estructura dominante, sino también al pasivo crítico actuante en la educación inclusiva. Por ejemplo, para Ocampo, A. (2016)[100], esta perspectiva acrítica hegemónica en la educación inclusiva no cuestiona las fracturas históricas y las disidencias políticas que han contribuido en Latinoamérica a la proliferación y a la cristalización de tecnologías de invisibilización, dominación y

[99] Justamente en esta vía aflora la pedagogía comprensivo edificadora para acompañar esa tarea, al poner a disposición los dispositivos referidos y aquellos que se enseñan y mencionan en lo que sigue.

[100] Ocampo, Aldo: La educación inclusiva en el siglo XXI: un análisis sobre sus formas condicionales y consecuencias teóricas más relevantes
Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC. Año 2 Nº 3 / enero-junio 2016. 07–34.

relegamiento para determinados colectivos de estudiantes, definidos social y culturalmente como minoritarios.

En esto es responsable también el educador, según se expresa posteriormente, al no hacer de su magisterio un acto ético político, a lo cual se unen los pasivos didácticos, metodológicos, pedagógicos, evaluativos y curriculares que inundan la práctica formativa. He ahí un reto en los procesos de formación de los docentes que precisa la educación para ser inclusiva, respetuosa de la diversidad y protagonista del acogimiento del otro, del sujeto educable, concreto, singular, con sus propios ritmos y estilos de aprendizaje y comprensión, con sus propios dramas sociales de exclusión, inmigración, vulnerabilidad o condición física, entre otras complejidades que pueden revestir los miembros de las comunidades educativas. Una intervención que responda a los intereses y necesidades sociales de todos los ciudadanos. Reafirmando a la EI como un dispositivo que mediatiza el acto de educar, es decir de generar escenarios y potenciales para formar mejores seres humanos, y no como una dimensión para incluir a "menores". La inclusión permitida en el mundo de hoy es limitada, y la práctica pedagógica no es ajena, independientemente de la voluntad, a diversas formas de exclusión. Solo practica el enfoque de la educación inclusiva (EI) quien se asuma como un real educador. Es genuino educador quien incluye en su ejercicio al *sujeto diverso*.

Estamos reflexionando ahora sobre las formas de inclusión permitidas y excluidas por el sistema desigual que domina en el mundo de hoy. La forma de inclusion que impera, la permitida, es precisamente la acrítica; se permite una inclusión crítica pero aislada de actuación alguna[101], pero nunca jamás se avalará una inclusión crítico actuante, menos si esta tiene riberes edificadores. La inclusión crítica precisa reconocer, aperarse y robustecerse con perspectivas, metodologías y enfoques critico actuantes, que discutan el papel que juega el enfoque de las competencias en las reglas de juego de la estructura en referencia.

Este orden sabe dialogar con las posturas que reivindican los derechos de todos a bienes básicos como la educación, la salud, la vivienda, la igualdad de oportunidades, de manera tal que las incorpora como aliadas útiles a sus finalidades estructurales. Ilustrativo de ello son las *competencias ciudadanas*, una mascarada que refuerza en las comunidades educativas la ficción de lograr de esta manera reivindicaciones ciudadanas. Bajo este encantamiento se invisibiliza la real intención de utilizar valores ciudadanos al servicio de la rentabilidad: es claro que el mundo del mercado permite la corporización de

[101] El concepto crítica, según hemos indagado en otro lugar (Arboleda, 2015), comporta propiedades características tales como conocimiento fundado, análisis, argumentación razonada, tolerancia y creatividad. Cualquier postura, enfoque y actitud crítica han de poner de presente estos rasgos en sus manifestaciones discursivas y operativas. Si en estas faltase alguna de tales características el grado de crítica estaría siempre a debe; como por ejemplo estancarse en la argumentación a favor o en contra del objeto o sujeto de la crítica, sin acompañar esta de imaginación, ideas y actuaciones propositivas, o agredir en lugar de tolerar, o confundir tolerancia con resignación, o argumentar sin conocimiento confiable o análisis riguroso. Aspectos de los cuales no escapan el educar ni el enfoque de la educación inclusiva ni la educación en general.

valores ciudadanos sí y solo si constituyen factores de productividad, por ejemplo el trabajo cooperativo y en equipo, la responsabilidad, la solidaridad, la amistad, el respeto, etcétera, pero solo al interior de la organización o la empresa, más no las promueve en la vida social; es más, las relaciones que crea el mundo del mercado constituyen nexos socialmente insolidarios: ¿qué mayor ejemplo de insolidaridad y de otros valores ciudadanos que la competencia desigual y la falta de consideración con la producción nacional y los propietarios menores, además de otros vejámenes que crea este modo de producción perverso?. En la vida social tales valores no son permitidos. No son posibles. De este modo la educación en ciudadanía y el desarrollo de competencias ciudadanas solo tienen lugar, realidad concreta, si aportan el valor económico que en al final incrementa la desigualdad. Tal es la condición de la inclusión, de acuerdo con lo expresado hasta aquí, en materia educativa, social, económica y cultural,.

La educación *para la vida* es excluida del sistema educativo, no está realmente en las agendas políticas. Se subordina la educación poniéndola al servicio de los intereses del mercado o utilizando literalmente los dispositivos metodológicos y conceptuales que el régimen elabora. Sigue siendo, como pasivo, un desafío. Son estos nuevos argumentos en torno a la ausencia de una inclusión digna, edificadora en la vida escolar y cotidiana. Por consiguiente, la agencia educativa que requiere la inclusión para la vida debe ser emancipadora, pues, de acuerdo con Ortega, no se puede pretender alcanzar un nivel de vida humana, moralmente digna, en complicidad con las estructuras de dominación que ahogan la libertad y la posibilidad misma de vivir[102], cohonestando con diversas formas de violencia educativa[103]. Este es paradójicamente un fenómeno que difícilmente la administración y los miembros de las comunidades educativas desconocen, permitiéndolo por el contrario, o asumiéndolo (siguiendo el formato que impone el poder de la inclusión para su aceptación) de manera acrítica, resignada, despolitizadada, como condición ineludible, natural, propia de las dinámicas del mundo que "nos ha correspondido vivir"(!).

Estas aseveraciones en torno a los pasivos de la inclusión encuentran otros desarrollos a lo largo de esta comunicación. Enseguida se expone generalidades de la pedagogía comprensivo edificadora, emergencia que representa una de las perspectivas que actúan en favor de la construcción de ámbitos heterotópicos, proclives a una inclusión fáctica, edificadora.

LA COMPRENSIÓN EDIFICADORA: UN CONSTRUCTO INCLUSIVO

Aquí se relacionan algunos aportes teóricos y metodológicos de la pespectiva comprensivo edificadora a la educación inclusiva. El asunto central de la Pedagogía de la comprensión edificadora (PCE) es reflexionar propositivamente sobre el sentido neural de

[102] Ortega ob cit, pag 26.

[103] Lo que Dubet (2012) refiere como encubrimiento de violencia estructural y nuevas formas de exclusión bajo el discurso de la tan anhelada igualdad de oportunidades.

la educación, la pedagogía, el aprendizaje y la formación. Asume críticamente la manera como se desarrollan estos procesos en el mundo de hoy, y pone de presente algunos dispositivos curriculares, metodológicos, didácticos, pedagógicos, discursivos y evaluativos para un agenciamiento que favorezca el acogimiento inclusivo[104] y posiblite al sujeto educable desarrollar desempeños comprensivo edificadores que le permitan actuar cada vez como un mejor ser humano, siendo protagonista en la construción de ambientes de vida digna para sí mismo y para la humanidad. De hecho, el primer apartado introduce elementos de la discusión y crítica comprensivo edificadora sobre los aspectos que acabamos de mencionar, que se retoman en esta y siguientes cuestiones.

La PCE va de la mano del concepto educar y de la función educativa, siendo la inclusión un elemento inextricable a uno y otra. Asume la inclusión en términos del acogimiento, inherente a aquellos, del cual son susceptibles los individuos en el sistema social y escolar[105]. Esta perspectiva nos permite sintonizar el primado de educar en la didáctica, la evaluación y el currículo. Se devela como un constructo dinámico en la batalla por la entrega abierta al otro (el sujeto educable en su diversidad, en su condición y realidad concreta), aportando elementos para la emergencia de un campo ético, político, ciudadano y pedagógico con diferencia específica respecto a las formas de inclusión que impone un sistema educativo como el nuestro, afable al imperio despótico de la rentabilidad y la productividad del mundo global del mercado, para el cual la educación es un acicate para el conocimiento y el saber lucrativo.

En esta senda la Comprensión edificadora avanza al unísono con posturas pedagógicas para las cuales la escuela no debe transmitir cualquier saber, sino, para decirlo con Merieu (2013), saberes emancipatorios, que permitan inscribirse en una historia y proyectarse en un futuro: "un saber es emancipador solamente si le transmite al alumno la sensación de que permitió construir una emancipación en el ser humano". Es propio de aquella corporizar los saberes para que estos tengan significado y sentido en los proyectos vitales de los estudiantes. Por este motivo la PCE insiste en que los temas álgidos para existir tales como el cambio climático, las comidas "Chatarra", la lujuria del desarrollo económico y político, la misma inclusión, con otros que dan la espalda y deterioran la vida, pero también aquellos de interés personal para el estudiante, tengan

[104] Valga insistir en que las metodologías de la PCE están en la dirección de nutrir el arsenal didáctico, curricular, etcétera, para favorecer el abordaje inclusivo conducente al emprendimiento del sujeto educable diverso en materia comprensiva, generativa, ciudadana, en fin ético política, aunque no es suficiente dado que el sistema educativo debe contribuir para que el proceso de intervención vaya aparejado con las condiciones que precisa el mismo, entre estas la tecnología pedagógica diferenciada para atender a algunos de aquellos que por razones determinadas presentan condición "especial". La inclusión en los términos planteados no se da por arte de magia: precisa abordajes y concursos multilaterales e interrelacionados en terreno pedagógico, político, económico y epistemológico, además de otros.

[105] La acogida no es para la PCE un proceso idílico; es, por el contrario, una acción entrañable con la autonomía y el conflicto cognitivo. Se diferencia del tipo de educación que impone la heteronomía y la subordinación del estudiante a veces al docente y a la escuela, siempre a la ideología que imponga el orden. En esta perspectiva pedagógica la intevención habrá de crear formas de interaccion dialógica, de expresión de ideas, de disensos y consensos.

lugar permanente en los diferentes saberes y tópicos del currículo escolar, siendo esta una manera de aportar a la transversalización curricular para fortalecer la comprensión de los saberes y temáticas educativas. Tratamiento que precisa reflexiones críticas pero sobre todo su operalicionalización en talleres y actividades prácticas en las cuales los estudiantes en su diversidad, los docentes y en lo posible las familias del educando avancen tareas de transformación personal y social[106].

En el pilar conceptual de la PCE existen diferentes enfoques y perspectivas, entre otras las pedagogías sociocríticas, de la alteridad, la mesoaxiológica y la radical e inclusiva. A vuelo de pájaro, es relevante la filosofía y pedagogía de la alteridad, siendo esta última un constructo de educación moral, según el cual el acto de educar, léase de formar personas, acaece en tanto el sujeto se ata al otro, acogiéndolo incondicionalmente en su singularidad. El método edificador y la Matriz FEM de praxis pedagógica que se presentan más adelante, son algunos de los insumos de la PCE para fortalecer el potencial ótrico que debe poseer el docente y los sujetos del acto pedagógico.

El docente original, en consecuencia, hace de su acto formador un laboratorio de vivencia del acogimiento del otro en su espeficidad, de reconocimiento y, siguiendo a Ortega P., creador de esta perspectiva, de respeto por sus intereses, concepciones, creencias, motivaciones, cultura, historicidad, carencias, situación de indefensión y contingencia e inquietudes (Ortega, 2014)[107]. Se regala a cada educando, no sin advertirlo como otro asimétrico incompleto, que demanda de él, agente de las instituciones sociales, entrega responsable, respuesta incondicional a sus preguntas, no con la finalidad de completarlos como si cada uno fuese un recipiente pasivo, sino con el propósito último de anidarlos en sí mismo como otros que lo configuran y descentran de cualquier posibilidad yóica, acto en virtud del cual él mismo se arma como educador y como persona, como partícipe ético-político de la construcción de devenires favorables a la vida y a los procesos de humanización.

No todo docente educa, no muchos saben, quieren y pueden hacerlo. Para afirmarse como educador el docente, tanto como las instituciones responsables de la función de educar, ha de vivir la alteridad en toda su radicalidad (Arboleda, 2014)[108]. La

[106] Para afirmar la inclusión en su práctica y praxis pedagógica el docente ha de asumir el acogimiento del educando diverso – todos sus estudiantes – con una tecnología didáctica y metodológica oportuna y diferenciada, a la par de una sensibilidad pedagógica y social indeclinables.

[107] Ortega deriva una ética de la antropología levinasiana, y por tanto también la educación, algo olvidado en el discurso pedagógico, y de ese modo proyecta luces a su pedagogía de la alteridad. Toda educación, si es tal, debería ser pedagogía de la alteridad. Se educa cuando la acción educativa parte del otro en su "circunstancia" o contexto, y va hacia el otro o para el otro. Y esto se justifica desde una concepción relacional del hombre, o mejor dicho, desde una concepción del hombre como ser "habitado" por otro, como ser dependiente del otro para su misma existencia. De esta antropología nace una ética de la acogida, hospitalidad, compasión solidaria, de hacerse cargo del otro sin esperar correspondencia alguna. Es, como se reitera en este texto, una ética incondicional.

[108] Arboleda, JC (2014). Presentación. Educar en la alteridad, Tomo 1 Colección Pedagogía de la Alteridad, Editorial Redipe 2014

alteridad constituye, en este terreno de ideas, una actitud presente en la praxis pedagógica y formativa. El docente que no se sabe atado al otro no tendrá criterio ni la capacidad de desempeño inclusivo que se requiere para reconocer al otro y acogerlo como verdadero otro en el espacio y tiempo de su interacción.

El pasivo de alteridad inclusiva que arropa la práctica docente se extiende a todo el campo de la práctica y la praxis pedagógica, sobre todo cuando se advierte que la mediación didáctica y pedagógica que el docente brinda profundiza esta deuda social, incrementada por el pasivo de los recursos tecnológicos y formativos que el sistema debe brindar, en tanto el docente deja de acoger, de permitir una inclusión más adecuada para que el educando logre participar en las relaciones sociales con potenciales comprensivos y de comprensión edificadora, y como protagonista en la generación de mejores mundos. Ello se puede poner de presente en las finalidades que la dignidad y un mundo más humano demandan de la intervención pedagógica. Desde el enfoque de la PCE, el conocimiento que se procesa y genera en la escuela no debe ser usado como mercancía u objeto para consumir, gastar o incubar dividendos, sino utilizado generativa, edificadoramente, sirviendo propósitos de desarrollo personal, social y humano, en lugar de proyectos utilitaristas. De lo contrario estaríamos en contravía de la ética que deriva Ortega de la antropología

Si la escuela (el docente) logra que el estudiante se apropie adecuadamente de un conocimiento y lo utilice para fortalecer sus proyectos de vida personal, social, cultural, ecológico y ético, entre otros que configuran su pluridimensionalidad personal, ha logrado niveles importantes tanto de inclusión edificadora como de complejidad comprensiva, mayores momentos de comprensión edificadora desde éste. En tal proceso es fundamental la actitud reflexiva. Es necesario que la mediación pedagógica geste escenarios para que los estudiantes aprendan a reflexionar sobre sus actuaciones de comprensión, haciéndolo, como se enfatiza más adelante, de manera crítica, es decir concienciando sus actuaciones de comprensión, verificando y explicando sus alcances o límites de apropiación y de uso contextual y edificador, con una disposición permanente para el avance y el crecimiento personal y humano.

La realidad cotidiana de las escuelas no expresa en términos generales logros mínimos en esta aspiración. Esto confirma la existencia de una mediación didáctica, y una práctica y praxis pedagógica inclusivamente deudoras, acogencialmente excluyentes. Quien educa por proyectos de vida no solo fortalece sus competencias pedagógicas, sino también su capacidad de comprensión pedagógica (actitud crítico propositiva para fortalecer e incidir en su propia tarea de educar, de acoger, de incluir) , y de construir y fortalecer su propio proyecto de vida pedagógico incluyente (para sí mismo como ser en la alteridad, que ha logrado deconstruirse para ser él y los otros que incluye); proyecto de vida que circunscriba un plan para desarrollar los potenciales de competencia (saber hacer) y de comprensión (saber hacer reflexivo), así como los proyectos de vida de sus estudiantes (comprensión edificadora). Comprende edificadoramente quien educa para la

vida, en el sentido nato de este concepto, siendo ejemplo de vida digna y promoviendo ésta entre sus congéneres. Sin embargo, la mismidad inclusiva, educativa y pedagógica encriptada en la racionalización de la educación y la inclusión, traducen, por el contrario, una incomprensión del primado antropológico del saber y del acto educativo.

Paralelamente al peso que recibe de la perspectiva de la alteridad, la PCE promueve el pensamiento filosófico en la formación. El desarrollo de la comprensión, en particular la comprensión edificadora, precisa convertir el aula en oportunidades de indagación, donde alumno y maestro formulen preguntas que den lugar a respuestas reflexivas y propositivas, basadas en razones de peso, sean hechos, experiencias, vivenciaciones, entre otras deliberaciones confiables. Como el filósofo el docente ha de formular, para sí mismo y para quienes él responde a la función de educar, preguntas más reflexivas que literales, o investir de reflexión las enunciaciones, para aportar en la formación de pensamiento y comprensiones, fortaleciendo en la trayectoria su propia praxis pedagógica.

La promoción del pensamiento filosófico y múltiple debe ocurrir en todos los segmentos de la acción pedagógica, antes, durante y después de la clase. Un material didáctico importante para direccionarlo es el Taller Comprensivo Edificador (TCE), del cual se presenta generalidades y un ejercicio de diseño en el Anexo B. Así mismo, la pausa didáctica representa una metodología eficaz para acompañar esta y otras empresas formativas en el marco de la alteridad[109].

Siguiendo el hilo de los puntales pedagógicos y epistemológicos críticos que inspiran la acción de la PCE en el plano inclusivo y educativo, gravita también la perspectiva mesoaxiológica de la educación y la pedagogía, formulada y desarrollada por Touriñán. Aquí nos encontramos alalcance de una postura teórica y metodológica de la educación y la pedagogía, que puede constituir un punto de referencia muy confiable para las instituciones y educadores que deseen ser actores protagonistas de una inclusión fáctica, crítico edificadora.

En la página web del profesor Touriñán (http://dondestalaeducacion.com/), la Pedagogía mesoaxiológica[110] se descubre como una pedagogía emergente, pionera y viable

[109] La Pausa didáctica es una estrategia de la PCE reveladoramente inclusiva. Se dirige a controlar y mejorar la intervención que realiza el docente (y también el estudiante, entre otros actores del sistema educativo, para optimizar sus desempeños). Una ampliación de esta y sus alcances didácticos, metacognitivos y evaluativos se puede encontrar en Arboleda 2011).

[110] José Manuel Touriñán López, catedrático de Pedagogía en la Universidad de Santiago de Compostela es el Director de RIPEME y creador de la alternativa Pedagogía Mesoaxiológica por desarrollo del modelo de crecimiento del conocimiento de la educación y de la autonomía funcional de la Pedagogía. Sus trabajos sobre esta cuestión se inician en 1987 con su obra Teoría de la educación. La educación como objeto de conocimiento (Madrid: Anaya) y continúan hasta nuestros días. En Redipe hemos publicado desde 2014 cuatro libros de su autoría; el último, de 2018, es un trabajo definitivo sobre la fundamentación del conocimiento de la educación y su relación con el concepto de educación (Touriñán, J. M. (2018). Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education. Colombia-Nueva

con fundamento en el conocimiento de la educación. *Pedagogía mesoaxiológica* significa hacer conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación para valorar como educativo cualquier medio que se usa en la intervención pedagógica. Quiere decir comprender un medio valorado desde la Pedagogía. La pedagogía (conocimiento de la educación) es mesoaxiológica porque el conocimiento de la educación sirve para valorar como educativo el medio o contenido que se utiliza en el proceso instructivo, ajustándolo a criterios de significado de educación. Al ajustar a criterios educativos el área de experiencia cultural utilizada en el proceso instructivo, la construimos como hábitat de educación y nos ponemos en condiciones de educar CON el área de experiencia cultural correspondiente a nuestra materia escolar (Historia, literatura, matemáticas, artes, etcétera).

La pedagogía mesoaxiológica tiene su fundamento teórico en el conocimiento de la educación y vincula a este la definición de educación, diferenciando conocer, enseñar y educar. Se reconoce la función de educar como una competencia técnica que debe ser adquirida y que capacita para construir ámbitos de educación con las áreas culturales, hacer el diseño educativo correspondiente y generar la intervención adecuada (Touriñán, 2018).

La pedagogía mesoaxiológica asume sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido si sirve para educar, de tal manera que tiene sentido afirmar que cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformada en una influencia educativa, atendiendo al conocimiento de la educación y a los principios que fundamenta (Touriñán, 2015). Aquí es relevante *Educere Area,* un proyecto de pedagogía aplicada desde los fundamentos de la Pedagogía Mesoaxiológica[111]. No es un proyecto de Didáctica general o específica focalizado desde la pregunta "*cómo enseñar una materia escolar*". Tampoco es un proyecto de pedagogía cognitiva focalizado desde la pregunta "*cómo mejorar la forma de conocer y el conocimiento del educando*". Es un proyecto de Pedagogía general y aplicada,

York: Redipe-Capítulo de Estados Unidos (Bowker-Books), 207 pp.). El desarrollo doctrinal de la Pedagogía mesoaxiológica puede verse en toda su amplitud en Touriñán, J. M.
(2015). Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación. Santiago de Compostela: Andavira, 382 pp.; TOURIÑÁN, J. M. (2016).Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención. Coruña: Bello y Martínez; TOURIÑÁN, J. M. (2017). Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar. Santiago de Compostela: Andavira.

[111] En RIPEME (Red internacional de Pedagogía mesoaxiológica), desde REDIPE (Red iberoamericana de Pedagogía), se ha puesto en marcha, dentro de la línea de investigación, el proyecto PIIR 004, Construcción de ámbitos de educación, Educar con el área cultural, *Educere Area* (Valores específicos y valores comunes de educación con un área cultural; claves de la integración pedagógica para el diseño educativo del ámbito). Es un proyecto enfocado al desarrollo de educar CON las áreas culturales y su contenido se materializa con la aplicación de dos Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica: Cuestionario I, secciones 1 a 4, para determinación del ajuste de la materia escolar instructiva al significado de ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos y Cuestionario II, sección 5, para elucidación positiva de actitudes (reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a los valores educativos) que predisponen a la concordancia valores-sentimientos en cada intervención.

focalizado en preguntas apropiadas para cualquier área de experiencia cultural que se utilice como materia escolar:

- "¿Puedo educar con mi materia escolar? ¿Qué es lo que hace que mi materia escolar sea educativa?
- ¿Cómo se ajusta a los criterios de significado de educación?
- ¿Podemos construir el ámbito de educación propio de mi materia escolar?
- ¿Podemos hacer el diseño educativo de mi materia escolar?
- ¿Podemos generar la intervención educativa derivada?

En esta dirección, la Pedagogía mesoaxiológica es, por su rigor epistemológico y su fundamentación del conocimiento de la educación, un soporte fuerte de la PCE (pedagogía comprensivo edificadora). La pedagogía mesoaxiológica busca la concordancia de valores y sentimientos en el paso del pensamiento a la acción y establece que para ello, además de elegir, comprometerse y decidir, hay que realizar, hacer real la decisión, y la realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. Esa fusión de integración cognitiva, creativa y afectiva, es la estructura básica donde se construye la PCE.

Desde la perspectiva mesoaxiológica, lo que hay que tener presente es que, en Pedagogía, transformamos información en conocimiento y el conocimiento, a su vez, lo transformamos en educación. Y esto no es defender posturas cognitivistas, ni pensar que la educación se resuelve en conocimiento, sino insistir en que todo lo que se hace para educar exige conocimiento de aquello que educa, es decir, que valoramos como educativo lo que utilizamos para educar: transformamos el conocimiento en educación, porque no basta con conocer áreas culturales para educar, hay que ajustarlas a criterios de significado de educar y ello exige, de acuerdo con los rasgos de carácter que determinan el significado de educación, que pasamos del conocimiento a la acción, afectando a todas las dimensiones generales de intervención identificadas en la persona educando como actividad común interna (Touriñán, 2016).

El paso del conocimiento a la acción que se busca en cada relación educativa requiere interacción con el educando para que logre la concordancia entre valores y sentimientos, porque ese es el camino pedagógico para lograr que el educando realice algo (Touriñán, 2017).

Además de las perspectivas mencionadas, el enfoque radical e inclusivo, propuesto por Agustín de La Herrán Gascón, es otro de los constructos en los cuales se basa la PCE, en particular para abordar e identificar "con sentido" problemas (muchos de ellos radicales, vedados, invisibilizados o no asumidos con rigor en la literatura de la educación inclusiva) que hemos planteado y seguimos esbozando en este texto. Asegura, no sin razón lúcida, que sólo nos ocupamos de la superficie de la educación, y que

dejamos sin ver y sin tocar el interior. Esto es de aplicación, también, a la educación inclusiva. ¿En qué sentidos? Al menos, en los siguientes Herrán (2017):

- En que la atención a la diversidad es necesaria, pero a la vez insuficiente, porque reduce la atención educativa a una faceta del ser, que no es sólo diverso;
- En que tanto la integración como la inclusión se interpretan superficialmente, y por tanto sin verdadera comprensión, lo que lleva a conflictos y dialécticas terminológicas objetivamente absurdas;
- En que la equiparación de la educación inclusiva como educación para todos es falsa, es un sinsentido: sólo la proponen quienes no saben bien de lo que hablan; por eso, el enfoque radical e inclusivo trabaja por una educación inclusiva no dual, no parcial y "con sentido" (Rodríguez Herrero, 2018);
- En que es preciso interpretar la educación inclusiva desde la conciencia, y por tanto generar nuevos constructos, como la 'inclusión curricular' que, dentro de la educación inclusiva, pueda reconocer que los currícula habituales o normales no incluyen una dimensión radical, esto es, complementaria a la propia de las asignaturas-competencia específicas y a los temas de carácter transversal-competencias comunes, compuesta por retos ausentes, excluidos de la educación, inexistentes en los discursos de los organismos internacionales y en los sistemas educativos, pero fundamentales para la formación, sin los cuales la educación, sencillamente, no puede darse[112].

Desde esta óptica podría decirse que la PCE gira en la senda de las emergencias radicales, tanto en lo teórico como en lo metodológico de la educación, por ende de la educación inclusiva. En esa zona se hallan las contribuciones esbozadas hasta este paraje de la exposición, muchas de las cuales desacralizan conceptos, ideas y procesos que brillan en educación por su carácter acrítico, como es el caso de las competencias. Ahí tiene lugar la *comprensión edificadora* CE, concepto que hemos propuesto en el marco de potenciar de manera interrelacionada los desempeños cognitivos, operativos, actitudinales y edificadores del sujeto educable, tras una mediación *acogedora* (en sentido estético, ético, pedagógico y ótrico o de alteridad) y crítica. En efecto, hoy en día existen varios enfoques metodológicos que sirven la finalidad de desarrollar en los estudiantes niveles de competencia y comprensión en los procesos de aprendizaje. Es el caso del Aprendizaje por servicio, la perspectiva Socioedificadora (Tobón, S.), la Pedagogía conceptual (Zubiría, M.), la Enseñanza para la comprensión EPC (Perkins, D.) y la Pedagogía por proyectos de vida (Arboleda, J.C.), entre muchos otros. Algunos de estos lo

[112] Herrán G., A. (2017). Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación. FahrenHouse, España.

hacen desde el modelo por competencias impuesto en el mundo de hoy, y otros al margen de este o de manera complementaria.

Sin embargo, el concepto CE, entre otros que provee la PCE a la educación, a la pedagogía y a la inclusión fáctica (léase de "todos" en su diversidad), tiene sentido, más que para discutir con determinados enfoques, perspectivas y modelos que intentan aportar a la acción educativa y formativa, para contribuir al fortalecimiento de esta, recogiendo lo mejor de algunos de aquellos, en particular los que nutren en docentes y estudiantes desempeños de comprensión, sensibilidades socio-pedagógicas y actuaciones edificadoras, amén de otros asuntos de responsabilidad educativa. Se espera que tal concepto teórico práctico tenga utilidad en las teorizaciones e implementaciones de la educación inclusiva, para una inclusión edificadora[113].

La PCE y la EPC se encuentran en la necesidad de avanzar, más que en desempeños de competencia, en desempeños que hagan de la comprensión un mecanismo más activo y generativo (Perkins, 2003). La PCE considera que los desempeños de comprensión comportan desempeños de competencia. Implican diversos aprendizajes: activo, semántico, por competencias y comprensiones[114], yendo más allá de estos desde el punto de vista de las finalidades de la educación y de la inclusión, de cara a los retos tanto del mundo del mercado (en el cual vivimos), incluidos los que impone la ciencia, la tecnología y la economía, y del mundo de la vida (que este erosiona)[115].

Abordemos aquí algunas características de la CE. Este concepto toma cuerpo en cada uno de los dispositivos didácticos, metodológicos, curriculares y discursos que aporta la PCE. Para ello es necesario distinguir y precisar entre la comprensión edificadora como concepto y como enfoque pedagógico y educativo.

---

[113] En el siguiente aparte se proponen algunos rasgos que pueden constituir propiedades importantes para la configuración del concepto *inclusión edificadora.*

[114] Sobre estas tipologías del aprendizaje podemos sintetizar cuanto hemos abordado en diversos artículos y libros, por ejemplo Arboleda, JC (2007; 2017), lo siguiente. El *método y el aprendizaje semántico* tienen lugar cuando se exponen los argumentos, razones, explicaciones y explicitaciones que sustentan un hecho, enunciado o declaración. Para que un sujeto construya el significado de una información es imprescindible que examine esta. Nadie construye conocimiento si no es capaz de representarse semánticamente aquella, explicar lo que dice o refiere. Ante un enunciado el método precisa: a) dar al menos dos argumentos (de porqué se dice lo que asevera), b) explicar cada argumento o razón, c) ofrecer (de ser posible) ejemplos para ilustrar el enunciado, sustentando este.

El método y el aprendizaje comprensivo tienen que ver con procesos mediante los cuales un sujeto logra apropiarse semánticamente de un objeto de conocimiento (sea un tema de clase, una lectura, un discurso verbal o no verbal), y a partir de éste realiza aplicaciones, vivenciaciones y reflexiones contextualizadas, generando nuevas ideas o conocimientos.

El método y el aprendizaje edificador incluyen y van más allá de los procesamientos semánticos y de la aplicación literal del saber y el conocimiento: se orientan al uso reflexivo del conocimiento en situaciones de la existencia, generando oportunidades para el ascenso como persona y al mejoramiento social. Nos cuida de esta manera de la utilización mecánica, inconsciente y despersonalizada del conocimiento.

[115] En cada acercamiento de la PCE se hace precisión sobre la diferencia entre el mundo del mercado y el mundo de la vida. Mercado y vida van por orillas contrarias. Para su afirmación el mundo del mercado debe corroer la naturaleza y la vida, resultando insificientes y débiles los límites éticos.

A nivel conceptual la CE es un mecanismo orientado a fortalecer los desempeños de un individuo o colectivo para apropiar, aplicar, vivenciar y generar conocimientos y aprendizajes, de forma tal que agreguen valores a su proyecto de vida personal y humano a la luz de la dignidad, reflexionando en el procesode manera crítica y propositiva (Arboleda, 2014, ob cit).

Iniciemos la explicitación de este enunciado definitorio reparando en la comprensión[116] y en su diferencia y complementariedad respecto a lo que en el mundo educativo se conoce como competencia y que ha dado lugar al enfoque por competencias en el cual se basa la mayoría de sistemas educativos del mundo.

Cuando un profesor enseña por comprensión lo hace por competencias en el sentido que hoy se le atribuye a esta última, pero con valores agregados que este concepto en el sentido educativo no debe poder aportar. Para que una comprensión sea explícita se requiere tener claridad y operatividad con el saber (desempeños de competencias cognoscitiva y operativa) frente a la situación, concepto u objeto de comprensión, y además, reflexionar en el proceso (desempeños de comprensión).

En materia de comprensión de conceptos y objetos de conocimiento, el sujeto comprendedor debe avanzar procesos cognitivos y operativos (que constituyen lo que se conoce como desempeños de competencia), junto con otros de tipo metacognitivo y reflexivo en niveles de complejidad. Un concepto se comprende realmente, o se desarrollan grados más avanzados de comprensión, cuando un sujeto vivencia este, sea un tema o cualquier objeto de estudio, resignificando los significados y sentidos que previamente y en el abordaje construye en torno al mismo. Es decir, que no basta poseer competencia en algo o sobre algo (concepto, situación, hecho, conocimiento, producto, proceso); es necesario comprenderlo, generar y fortalecer sabiduría sobre aquello. La competencia está subsumida en la comprensión. En materia de comprensión la competencia es limitada.

Comprender la acción de *acoger* precisa cierto entendimiento de este concepto y la operatividad del mismo: saber sobre el acogimiento y saber acoger con sensibilidad y consciencia actuante. Alguien tal vez crea erróneamente tener capacidad y voluntad de entrañamiento, considerando que esta forma de relación social se limita al recibimiento de un ser, ignorando de esta manera los componentes vivenciales y praxiológicos del

[116] Es importante hacer hincapié en que los conceptos son entes vivos que se resignifican tras las experiencias de uso situado del mismo: el concepto inclusión, contextualizado en el campo educativo, tiene connotaciones específicas, igual que si se aplica al contexto politico, cultural, entre otros. Como corolario la perspectiva comprensivo edificadora propone características al concepto inclusión cuando se liga este al sentido edificador que el constructo propone. La conceptualización de inclusión edificadora aporta a los procesos de reconceptualización de los conceptos inclusión e inclusión educativa, como puede advertirse en la reflexión que sobre el mismo se hace en este segmento del artículo.

mismo[117]. Acoger, más que una acción, es una actitud, y como tal entraña los componentes cognitivo, afectivo y comportamental, mejor edificador; por ello es necesario apropiarse del concepto, saber que precisa, además, reconocimiento, aceptación, ser amigo, lealtad, afecto, confianza, respeto, cuidado, cultivo, autoestima, solidaridad, comunicación franca, esperanza, ilusión y ejemplarizar, entre otras propiedades que humanizan el *parto pedagógico:* el alumbramiento de un ser más humano entregado a la vida, a la función de humanizar.

Comprender un conocimiento, por caso un concepto químico, demanda, además de apropiarse cognitiva y afectivamente del mismo, ponerlo en situación, observar el proceso químico inherente, su aplicación en procesos y productos, y hasta en los intereses o proyectos alrededor de estos, reflexionando crítica y propositivamente. Entre más experiencias, análisis y reflexiones profundas y complejas se tenga oportunidad de vivir y realizar, mayores grados de comprensión se ha de alcanzar[118].

Los niveles de desempeño comprensivo se advierten en las acciones que los sujetos desarrollan cuando pueden de manera adecuada apropiar, generar, aplicar y usar en contexto un conocimiento, desarrollar actitudes y disposiciones, y reflexionar de manera actuante sobre cada uno y el conjunto de estos procesos. Consideramos que la comprensión, en materia educativa, sigue siendo limitada sino se vincula lo comprendido a un auténtico proyecto de existencia, sino constituye un insumo de bienestrar y crecimiento personal, social y humano, en tanto permite que los individuos vivan experiencias edificadoras de uso del conocimiento y el saber en su propio devenir y en contexto, más allá de proyectos utilitaristas en los que se basa la competencia del mercado, que terminan erosionando la vida y a las personas. De esta manera asistimos a lo que denominamos *comprensión edificadora* y *niveles de desempeño comprensivo edificador*[119].

Hoy asistimos a un pasivo comprensivo y de comprensión edificadora insondables. Esta apreciación de la comprensión en el marco educativo amplía el panorama de las implicaciones de la PCE para la inclusión educativa y para la educación y la pedagogía inclusiva. De este modo podemos arribar al concepto *inclusión edificadora*, con el cual se busca explicitar la utilidad en referencia.

[117] La inadecuada apropiación de un concepto u objeto de conocimiento anquilosa el proceso de comprensión. Muchas personas pueden no comprender un tema de clase, por ejemplo, por no tener claridad conceptual o no haber construido significados adecuados sobre estos. O al contrario: alguien puede tener un buen grado de apropiación cognoscitiva en torno a algo (poseer conocimiento y saber), pero no puede aplicarlo en contexto (saber hacer), o su saber hacer es limitado, lo que constituye un óbice a la comprensión.

[118] La inclusión como la comprensión son conceptos graditivos: los grados de desarrollo que la sociedad y las instituciones logren alcanzar en esta materia son directamente proporcionales a las oportunidades y capacidades que al respecto generen los estados y sus instituciones.

[119] Al respecto hemos querido aportar igualmente a los procesos de comprensión lectora, a partir de nuestra propuesta de *nivel edificador* como un proceso complementario y superior a los niveles literal, crítico e inferencial (Arboleda, 2017).

HACIA UNA INCLUSIÓN EDIFICADORA

Hasta aquí hemos reflexionado sobre los pasivos profundos de la inclusión en el mundo de hoy, regido por las leyes insolidarias del mercado, y sobre la pertinencia de abordar posturas radicales anidadas en el corazón de la educación y la función de educar bajo el acogimiento edificador. En materia educativa no ha habido una verdadera inclusión, ni de sus análogos valóricos de vida. En un mundo tejido por la sed de beneficio, en el que asistimos a una inexorable desintegración moral y social del planeta, el hecho de permitir una inclusión auténtica -promesa incumplida- sería una contradicción, un contrapeso que trabaría la máquina del mercado que acciona las relaciones y los modos de ser y estar de los individuos.

Ahora nos permitimos formular algunos presupuestos que nos permiten pensar en una inclusión ciertamente edificadora. La posibilidad de conquistar orbes inclusivos parece estar por fuera del discurso y enfoques educativos que impone el sistema (por lo que se hace necesario deconstruir estos a la luz de una lente crítica[120]) : se halla en el mismo hombre, en su disposición y actitud ético política para la emancipación y el empoderamiento hacia la vida en diversos escenarios, entre estos la educación y de la mano de constructos edificadores como los que se han mencionado en esta comunicación[121]. De acuerdo con Forlin (2001), el papel de los profesores es crucial para posibilitar este cambio de enfoque y del panorama lúgubre de la inclusión. Dependerá en gran medida y para decirlo con Rouse (2009[122]), de lo que el profesorado "sepa" (sobre

[120] Ante el pasivo inclusivo fáctico y paralelamente ante el retraso que en el campo teórico vive el enfoque de la educación inclusiva en cuanto al tratamiento de sus desafíos, es valida la propuesta de Ocampo (2017), como valiosa su obra en la que operalicionaliza esta, referente a desarrollar acercamientos rigurosos sobre cómo se forma el espectro politico y pedagógico de la exclusión, conocer los nuevos formatos como opera la exclusión, la desigualdad, patologías que son performativas y regenerativas (no desaparecen) siendo ello lo que la hace compleja, multidimensional y el fenómeno multiestructural. Un desafío es construir ambientes peculiares, diferentes al tradicional excluyente, al actual incluyente a medias, que genera una frontera de pedagogía híbrida, forzada y en consecuencia irrisoria, que fracasa, pues meten en el mismo saco a personas con discapacidad, diversidad sexual, NEE, inmigrantes, siendo esto un reduccionismo que refuerza el énfasis multicategórico, establece y funda un componente pedagogico basado en una frontera y no en una frontería (Ocampo, 2017), es decir un espacio hoterotópico, donde podamos construir y hacer florecer estas grandes ideas.

[121] La PCE encuentra en el empoderamiento un proceso inherente al emprendimiento y un desafío crucial para la educación. Asume que el emprendimiento es un concepto plural, por lo que se puede hablar de emprendimiento laboral, académico, pedagógico, tecnológico, ambiental, social, científico, cultural, familiar, innovador, humanístico, entre otros que desarrollen estudiantes, docentes, familias u otros actores escolares y sociales. Lo define, en términos básicos, como una pulsión o fuerza vital que lleva a las personas y equipos a elaborar y alcanzar metas, y desarrollar los procesos inherentes a estas con persistencia, motivación, proyección, conocimiento fundado, imaginación, reflexión crítica, propositiva y actuante, entre otros potenciales. Es el pensamiento que direcciona nuestros potenciales, inteligencias, competencias y comprensiones. Podemos tener conocimientos, habilidades e inclusive competencias, empero se precisa poseer el pensamiento y emprendimiento que dirija estas y las potencie en proyectos puntuales. Cualquier empresa de la vida y de la existencia precisa el empoderamiento; sin este difícilmente se avanza de frente a los retos cada vez más complejos que impone la existencia y una vida mejor. Quien crece como emprendedor es protagonista de la inclusión social y educativa.

[122] Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. Education in the North, 16, 6- 13.

cuestiones teóricas, políticas y legislativas), "haga" (pasar de los conocimientos a la acción) y "crea" (en su capacidad de apoyar a los menores).

En concordancia con estas aseveraciones la PCE asume la inclusión como un concepto graditivamente viviente. La vida es el termómetro de la inclusión. Una inclusión de carácter educativo es real solo a la luz de aquella, si se prefiere de lo que el educando logre hacer, en virtud de una formación inclusiva, a favor de este preciado estado de existencia, afirmando de este modo una inclusión edificadora. La educación es más inclusiva al permitir que el sujeto educable sea acogido de manera más humana y desarrolle su proceso formativo no solo sumando en potenciales cognoscitivos y comprensivos, sino además satisfaciendo los derechos elementales para vivir dignamente[123] (potencial edificador). Entre menos capacidades posea la escuela para asumir la responsabilidad inclusiva, más alejados estarán la educación y los estados de cumplir esta ofrenda fundacional.

De esta manera podemos insistir en las bondades de una inclusión edificadora, concepto que aporta la PCE a la educación inclusiva. Una inclusión que afirme la formación del sujeto como persona, como mejor ser humano, como ser cada vez más digno, que aprende con el ejemplo de acogimiento incondicional que le brinden el educador, la escuela y las instituciones del estado, y que con su propio ejemplo se humaniza y aporta a la dignificación de la sociedad y la vida. Para ello el docente hará de su acto, más que una práctica pedagógica, una praxis formativa.

En ese camino tiene gran valor la reflexión crítico actuante en torno a preguntas como las siguientes: ¿Qué grado de inclusión edificadora presentan los estudiantes? Qué activos y pasivos de inclusión edificadora tiene la escuela y el sistema educativo? Tanto como otros que cuestionen el orden actual, las relaciones de saber- poder, las causas y consecuencias del pasivo social e inclusivo, los cuales se podrían formular, enunciar y procesar a través de instrumentos como la Matriz Fem de Praxis Pedagógica (ver anexo A). Ello hace parte de la actitud ético política que precisa tener el docente para generar climas adecuados de aprendizaje colaborativo y de formación colaborativos, que permitan a los estudiantes ser protagonistas crítico actuantes en la construcción de un mundo mejor, que asegure una mayor igualdad económica, social y política. En este horizonte su quehacer pedagógico y formativo cobra un carácter inclusivo edificador, en tanto permite que los estudiantes desarrollen valores ciudadanos, ahí la cooperación o ayuda mutua, la

[123] Se quiere decir con ello que el estado asegura la inclusión no solo generando espacios para que los individuos en su singularidad accedan a la sociedad y a la educación, avanzando en los procesos de aceptación e integración, sino además cuando hace posible que estos vivencien el crecimiento como personas, en condiciones dignas, dentro y fuera de la escuela, en materia de salud, vivienda, en fin alimentación.

reflexión crítica, el reconocimiento, el compañerismo, la solidaridad, el respeto, el esfuerzo, la aplicación edificadora de conocimientos, la creatividad, etcétera[124].

A la inclusión edificadora le es inherente la comprensión. Como se ha exresado en los apartados anteriores, una verdadera comprensión tiene lugar cuando se construyen significados y sentidos frente a un proceso, situación u objeto de conocimiento. No hay inclusión edificadora sin comprensión de los elementos básicos del proceso por parte de los sujetos involucrados en el mismo. Si un aprendizaje es comprensivo[125] el sujeto tendrá mayores posibilidades de enfrentar situaciones problemáticas. Si además avanza desempeños comprensivo edificadores, estará en mejores condiciones para proceder y prevenir situaciones adversas en determinados ámbitos de la vida, lo que constituye un equipaje relevante, aunque no suficiente, para actuar e interactuar de mejor modo frente a las complejidades del ámbito vital.

Con base en los aportes de la neurociencia relativos al hecho de que la experiencia de un sujeto en el ambiente adecúa su cerebro, vigorizando sus aptitudes para interactuar en el medio, podríamos colegir que la experiencia de aprender comprensiva y edificadoramente (y no solo de manera activa, semántica y por competencias) impacta las interacciones y estructura neuronal[126], dotando al individuo, en sentido neurológico (léase afectivo, cognitivo, reflexivo, emocional y motivacional, tanto como otros que contiene esta modalidad de desempeño) para enfrentar retos cada vez más complejos en los contextos real, ideal e imaginario. Esto último es reforzado por Bernal, A (2011), para quien la sensibilidad que nuestro cerebro muestra a los estímulos externos, el dinamismo cerebral, su plasticidad neuronal, ofrece precisamente, con todo, la posibilidad de que se puedan generar las condiciones de existencia que permitan suscitar la confianza, la seguridad emocional, la imaginación y el fortalecimiento de la memoria funcional necesarios para la autorrealización personal y la cooperación social. En poco nos detendremos en el punto que vincula experiencia y vida con comprensión, y esta con inclusión edificadora.

Que la comprensión edificadora es imprescindible para ganar inclusividad, y hacer de esta un acto edificador en las prácticas educativas y pedagógicas, se puede advertir en los procesos y proyectos educativos, currículos, enfoques, modelos y metodologías que, aunque establezcan la necesidad de contar con teconología importante para atender al sujeto diverso e incluyen baterías para el desarrollo de aprendizajes semánticos, competitivos y hasta cooperativos de inobjetable pertinencia, no abordan aquella o no la

[124] En esta finalidad la PCE aporta, además de otros dispositivos, el denominado *Padrinazgo edificador*; una estrategia del género tutorial para trabajo en equipos solidarios y colaborativos, sean estudiantes, docentes, administrativos o mixtos. (Arboleda, 2011)

[125] Ver, si desea, cita 16

[126] De acuerdo con (Ferreres, China y Abusamra, 2012, p. 116), citado por Sandoval E. (2018), todo cambio en el cerebro producirá cambios en la conducta, y por otra parte, todo cambio en la conducta modificará el cerebro".

consideran explicitamente, o la entienden como un mecanismo que se genera por ósmosis, en virtud a la implementación de procesos que, aunque se acerquen o tengan que ver con la CE, desarrollan de manera aislada, sin el conocimiento adecuado o las exigencias mínimas que esta lleva consigo de parte del estado, el docente, la escuela, el alumno y la familia de éste. A pesar de estos y otros óbices tales procesos y dispositivos no dejan quizás de ser altamente inclusivos. Es más, tales escenarios en torno a las experiencias y prácticas pedagógicas inclusivas edificadoramente fallidas, que no generan claramente el implicamiento esperado ni una comprensión e inclusión edificadoras, harían empero de la PCE una alternativa y un panorama propicios.

Justamente el énfasis de este apartado es alentar una atmósfera educativa afable a una inclusión edificadora en los términos que hemos venido exponiendo. En efecto, las didácticas y estrategias de esta perspectiva entrañan operaciones de pensamientos múltiples que individualmente y en equipo desarrollan los estudiantes tras la mediación pedagógica. Es el caso de los métodos semántico, ótrico y edificador[127]; y de estrategias como el Taller Comprensivo edificador, el Operador conceptual, las Guías formativas y entre muchos otros las matrices FEM[128] para estudiantes, docentes, familias y administrativos, las cuales, como todo instrumento de evaluación, representan dispositivos praxiológicos imprescindibles para la mejora, de aplicabilidad en diferenes momentos del proceso formativo y educativo. En todos estos insumos los docentes y estudiantes hacen, se hacen y responden preguntas de indagación e investigación a lo largo de los temas de clase y del ejercicio formativo; avanzan actividades y dinámicas en los procesos de apropiación, generación, aplicación y uso contextualizado y edificador de conocimientos, no sin el peso de la metacognición como dispositivo insoslayable de comprensión edificadora.

Referimos enseguida otros argumentos sobre los ribetes inclusivamente edificadores de una intervención y acogimiento adecuados, y por el contrario, de la continuidad excluyente que permiten los vacíos o trabas de estos procesos.

Si la comprensión, sea esta de tipo conceptual, crítico, discursivo o axiológico es, como se ha dicho, pertinente para una inclusión edificadora, las carencias de esta representan detonantes de exclusión educativa. En efecto, el acceso de todos a la escuela no se resuelve con el hecho de *estar* en la escuela, sino en la posibilidad de desarrollo del *ser* al cual tienen derecho los estudiantes. La geografía del ser está habitada por las dimensiones de la personalidad que constituyen al individuo, entre estas la psiquica, estructurada a su vez por diversidad de funciones, entre otras cognitiva, afectiva, actitudinal, el aprendizaje, el pensamiento, la inteligencia, la imaginación, la motivación y la percepción. Cuando el estudiante no encuentra en la docencia y la escuela el

[127] Sobre estos y otros métodos comprensivo edificadores se puede ver: Arboleda (2007, 2008, 2011).
[128] Sobre estos y otros dispositivos de la PCE que aportan a una inclusión edificadora, puede ver en:Arboleda 1996, 2000, 2002, 2005, 2007, 2008, 2011, 2016, 2018. Sobre el Taller Comprensivo Edificador, se puede ver Anexo B.

acompañamiento adecuado hacia el desarrollo de aprendizajes activos, semánticos y por comprensiones, puede decirse que ha habido una *inclusión a debe*, fragmentada[129], en la que éste ha logrado hacer parte de la institución escolar pero se halla excluido del acogimiento que al docente y la escuela les corresponde asumir con él. Es más, en muchos eventos los mismos docentes dejan a su suerte a los estudiantes en materia de aprendizajes, amén de otros procesos relacionados con una formación más completa[130].

Para reafirmar lo anterior digamos que un aprendizaje, comprensión y formación inclusivos han de ser una conquista, justamente porque en el mundo de hoy no debe poder ser una concesión, como lo pretende ser una educación inclusiva. Ello precisa una pedagogía con capacidad instalada en materia formativa, didáctica, curricular, evaluativa y metodológica para que los diversos desarrollen, en igualdad de oportunidades, desempeños comprensivo edificadores. Una pedagogía que asuma al maestro como responsable del estudiante diverso, en su realidad personal y sociohistórica, en su vulnerabilidad[131] y necesidad de acogimiento, de respuesta moral, responsable, educativa (Ortega, 2013). Precisamente porque la educación es, para decirlo con Bárcena y Mèlich (2000)[132], un acontecimiento ético por el que el educando es re-conocido y acogido en su singularidad. Donde el maestro se sepa afectado en su conciencia por el reconocimiento de los otros en sus circunstancias concretas, y actúe en correspondencia.

Para ello se requiere, entre otros aspectos, pasar de la práctica pedagógica inconsecuente a la praxis pedagógica inclusiva. En este punto un reto de la escuela, en particular de los docentes, es convertir la práctica pedagógica en una praxis pedagógica incluyente. El docente gana grados de praxis pedagógica desde el momento en que asume una actitud crítico propositiva frente a su propio quehacer. Así, cuando hablamos del carácter ético de la educación y la pedagogía nos referimos a la praxis, no sólo a un discurso encerrado en la pura reflexión o ejercicio intelectual, sino y sobre todo a las acciones de acogimiento ótrico y concreto consubstancial a la función de educar. La praxis

[129] Una inclusión despolitizazada, al decir de Ocampo (2017).

[130] No son pocos los profesores de los niveles y modalidades de escolaridad que enfilan la creencia de que los estudiantes son los responsables absolutos de su propio aprendizaje y comprensión sin necesidad de mediación ni estratagema didáctico y pedagógico distinto al del aprendizaje pasivo, y/o que han de aprender en las circunstancias y modo como ellos lo hicieron, y en consecuencia bastaría con transmitir la información a estudiantes homogéneos en materia de intereses, condición psicofísica y social, ritmo y estilos de aprendizaje, por lo que estos ni otros aspectos que constituyen la singularidad que diferencia a cada uno, son factores que a su parecer no es necesario considerar en la enseñanza. Aún muchos de quienes reconocen la pertinencia de estos los soslayan, se anquilosan en una fallida enseñanza y aprendizaje, potencializando este pasivo y el de educar (que también lo explayan quienes aún ejecutando exitosas didácticas no asumen la función de encarnar al educando (y en sentido pedagógico, al docente), de dolerlo, de iniciar con este el sagrado *parto* pedagógico que demanda el acogimiento, el pacto de la educación, afirmando de este modo una enseñanza, aprendizaje y formación excluyentes, severamente abortivas.

[131] La perspectiva de la pedagogía de la alteridad que propone Ortega, pone de relieve el carácter vulnerable de todo sujeto educable. Es educable justamente dada su necesidad de acogimiento y formación. Al respecto éste se pregunta: ¿Qué otra cosa debe hacer el educador si no es responder, aquí y ahora, al sufrimiento del otro en la acogida y en la compasión?" (Ortega, 2006, p.513).

[132] Bárcena, F. y Mèlich, J. C. 2000. La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.

pedagógica es el radio donde se concreta la inclusión edificadora, cuando el educador avanza su intervención al compás rítmico de la consciencia crítico actuante que desarrolla a la luz del acogimiento absoluto. Es este otro de los elementos que han de fortalecer una pedagogía inclusiva edificadora, como reflexión propositiva de la formación inclusiva.

La inclusión es un concepto práctico como la comprensión[133]. No hay comprensión con mero entendimiento o apropiación cognitiva, es preciso acompañarle de experiencias reflexivas y vivenciales. Un tema de clase se comprende si el acogimiento pedagógico y educativo permite que el sujeto educable logre desempeños adecuados de apropiación cognitiva y afectiva, y de aplicación y uso del conocimiento inherente a este en contextos flexibles de modo que viva experiencias reflexivas y de vivenciación del mismo. La comprensión no es un proceso influenciado por ósmosis; precisa la construcción de conocimiento y la actuación corporizada del mismo, en el marco de una relación educativa basada en el acto sublime de acoger al otro. De acuerdo con Touriñán (2017) [134], "no basta con conocer para actuar". La actuación es condición de la comprensión; pero los sujetos del aprendizaje en el acto pedagógico deben vivir en su práctica la resignificación del conocimiento, de la actuación y de sí mismos, y en ese proceso es primordial la acogida, primado de la función de educar, de la relación educativa. Al margen de la función de educar es prácticamente imposible la inclusión comprensivo edificadora.

Si tal comprensión precisa la vivencia de estados en virtud de los cuales el estudiante logre a partir de tales experiencias mejorar hábitos y participar en procesos de crecimiento humano, habrá logrado desarrollos importantes de comprensión, contribuyendo él mismo en el alcance de espacios de inclusión. Igualmente, no basta con entender la inclusión; esta solo se comprende cuando somos actores del acogimiento del otro, que precisa reconocimiento, respeto, acompañamiento, tolerancia, apoyo, integración en programas vitales, de crecimiento humano, de emancipación.

CONCLUSIONES

Estas y afines consideraciones avanzan de manera crítica y propositiva en la necesidad de resignificar los conceptos y prácticas de una inclusión y educación abortivas, extraviadas de la función de educar y su correlato, el acogimiento incondicional del sujeto

[133] De lo expresado más arriba se infiere que la comprensión es un concepto plural y diverso. Podemos hablar de comprensión conceptual, pedagógica, educativa, sociocrítica, discursiva, axiológica, entre otras. El docente gana comprensión plural para sí mismo, a fin de ser ejemplo de lo que interviene en su acción acogedora.

[134] No sin razón este pedagogo elabora la siguiente precisión: "Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar, pero, además, educamos con el área cultural; la convertimos en entorno de educación, generamos el diseño educativo correspondiente y ejecutamos la intervención con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, que nos proporcionan, respectivamente, representación mental de la acción educativa y la visión crítica de nuestra actuación pedagógica. La relación educativa es el foco de la función de educar en la que se produce la interacción entre yo, el otro y lo otro. Y precisamente por eso la relación de alteridad es un componente definitorio en la educación".

diverso -todos los educandos-, pilar inobjetable de cualquier acción educativa; así mismo, de abordar temáticas radicales, ignoradas, veladas y soslayadas en las políticas, estudios y prácticas inherentes a este derecho humano.

Una didáctica, evaluación y currículo edificadoramente inclusivos, que asuman el acogimiento con actitud ético política, sensibilidad pedagógica y social, reconociendo las experiencias, intereses, saberes, conocimientos previos, condición social, cultural, física y psíquica, entre otras realidades de cada sujeto educable, en el interregno de su intervención de cara a lograr que estos desarrollen los desempeños cognoscitivos, operativos, comprensivos y edificadores que les permitan proceder de manera más adecuada y humana en su existencia, siendo al tiempo protagonista activo en la construcción de mejores escenarios para una vida personal y social más digna.

En virtud al acogimiento ótrico, incondicional del sujeto diverso -- inherente al acto de educar y en consecuencia a la inclusión, según se ha expuesto --, la educación, además de constituir un pacto, cobra ribetes de *parto pedagógico y formativo*, cuya gestación tiene lugar cuando la institución se abre al alumno, y el alumbramiento cuando éste logra proceder en las complejidades de la realidad de manera autónoma, crítica, comprensiva, emprendedora y edificadora. Es allí donde se afirma la educación como inclusiva. De no experimentarlo, estaremos asistiendo a unas prácticas, políticas y educación ineluctablemente abortivas y excluyentes, como el orden al que responden. En este terreno la inclusión representa para la educación, una brecha cada vez más insalvable.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍCAS

Arboleda, J. C. (2018). Taller Comprensivo edificador. Material para uso en el Curso Evaluación y Currículo. *VI Simposio Internacional Apropiación, aplicación y uso edificador del conocimiento*. Santiago de Cali: Universidad de San Buenaventura/Editorial Redipe.

Arboleda, J. C. (2017). *Textos académicos: La Reseña Crítica, La Relatoría Y El Ensayo: Fundamentos y aplicaciones*. Santiago de Cali: Editorial Redipe.

Arboleda, J. C. (2015). La relatoría y la formación de pensamiento autónomo e inclusivo. *Revista Educación y Ciudad*, 15, 1-24.

Arboleda, J. C. (2015). El currículo desde la Pedagogía comprensivo edificadora. Revista *Educación y Pensamiento*, 22(22), 47-65.

Arboleda, J.C. (2015). Formación para la vida: de las competencias a la comprensión edificadora. *Revista Boletín Redipe*, 4(12), 20-25.

Arboleda, J. C. (2014). *El enfoque comprensivo edificador*. Santiago de Cali: Editorial Redipe.

Arboleda, J. C. (2014). *Presentación. Educar en la alteridad*. Santiago de Cali: Editorial Redipe.

Arboleda, J. C. (2014). *La comprensión edificadora en el marco de la pedagogíade la alteridad. Memorias Simposio Internacional de educación y Pedagogía de la alteridad.* Santiago de Cali: Editorial Redipe/Universidad de Murcia.

Arboleda, J. C. (2013). Hacia un nuevo concepto de pensamiento y comprensión. *Revista Boletín Redipe*, 82, 6-14.

Arboleda, J. C. (2011). *Hacia un currículo dignificante*. *Colección de la Pedagogía Colombiana/Iberoamericana,* Tomo I. Santiago de Cali: Editorial Redipe.

Arboleda, J. C. (2011). *Competencias pedagógicas: conceptos y estrategias para el fortalecimiento, evaluación y comprensión de la práctica formativa.* Santiago de Cali: Redipe.

Arboleda, J. C. (2007a). *Modelos pedagógicos autónomos.* Cali: Fundación Penser-UAC.

Arboleda, J. C. (2007b). *Pensamiento lateral y aprendizajes.* Bogotá: Magisterio.

Arboleda, J. C. (2007c). *Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida.* Popayán: Universidad Autónoma del Cauca-Fundación Penser.

Arboleda, J. C. (2006). *Formación de pensamientos múltiples*. Cali: Fundación Penser.

Arboleda, J. C. (2005). *Estrategias para la comprensión significativa*. Bogotá: Magisterio.

Arboleda, J. C. (2003). *Guías formativas: planeación para el desarrollo de competencias, la investigación en el aula y el proyecto de vida*. Cali: Fundación Penser.

Arboleda, J. C. (2002). *Mi proyecto de vida.* Santiago de Cali: ERFG.

Arboleda, J. C. (2000). *Mapas cognitivos*. Santiago de Cali: Lei.

Bernal, A. (2011). "Neurociencia y aprendizaje para la vida en el mundo actual"; en: VV. AA. Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación. Sevilla: Univerdid de Sevilla.

Brousseau, Guy. (2000). Educación y Didáctica de las Matemáticas. *Educación Matemática*, 12(1), 5-38.

Dubet, F. (2012). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Herrán, A. (2017). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. Madrid: FahrenHouse.

Meirieu, Ph. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de Argentina.

Ocampo, A. (2016). La educación inclusiva en el siglo XXI: un análisis sobre sus formas condicionales y consecuencias teóricas más relevantes. *Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC*, 2 (3), 7–34.

Ocampo, A. (2017). Conferencia: Epistemología de la Educación Inclusiva, impartida en el I Congreso de Comunicación Inteligente y Tecnologías Digitales para la Educación y

la Inclusión Social. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) en conjunto con la Universidad de La Sabana. 25 de abril 2017. Bogotá, Colombia. https://www.youtube.com/channel/UCpUJhZAlfbYn3Q0EQubDlWg

Ortega R, P. (2014). "Educar en la alteridad"; en: VV. AA. *Colección Pedagogía de la Alteridad*. Santiagod e Cali: Editorial Redipe.

Ortega R, P. (2013). Educar es responder a la pregunta del otro. *Revista Boletín Redipe*, 82(4), 15-32.

Perkins, D. (2003). *La escuelainteligente. Del adiestramiento memoria a la educación de lamente*. Barcelona: Gedisa.

Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16, 6-13.

Sandoval, O. E. (2018). Aprendizaje e inteligencia artificial en la era digital: implicancias socio-pedagógicas ¿reales o futuras? *Revista Boletín Redipe*, 7(11), 55-71.

Spratt, J. & Florian, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 141-149.

Touriñán, J. M. (2018). *The Concept of Education and the Knowledge of Education*. Colombia-Nueva York: Redipe- Bowker-Books.

Touriñán, J. M. (2017). Reflexiones en torno a la función de educar. *Revista Boletín Redipe*, 6(11), 1-4.

Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. (2016).*Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. Coruña: Bello y Martínez.

Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. (1987). *Teoría de la educación. La educación como objeto deconocimiento*. Madrid: Anaya.

Von Dijk, T. A. (2002). "Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso"; en: Parodi, G. (Ed.). *Lingüística e interdisciplinariedad.* (pp.). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

ANEXO A

Matriz / Laboratorio FEM

Generalidades

La *Matriz* o *Laboratorio FEM* es un dispositivo de la Pedagogía Comprensivo Edificadora. Aplicado a la educación sirve la finalidad de fortalecer las prácticas educativas, investigativas y pedagógicas en las que intervienen estudiantes, profesores, administrativos, padres de familia, entre otros actores sociales. Lo pueden implementar los profesores a modo de estrategia metacognitiva para reflexionar crítica y edificadoramente sobre su propia manera de asumir procesos dados de su intervención en la formación de sus estudiantes, sea de índole didáctico, evaluativo, curricular, epistemológico, educativo, inclusivo, discursivo y demás asuntos.

Cualquiera que sea el objeto de indagación y reflexión crítica con miras a corregir, mejorar y/o reorientar un proceso, es preciso hacerlo a la luz de la *función de educar*, primado de la acción y abordaje educativos, afirmando de ese modo una pedagogía inclusiva edificadora[135]. Por ejemplo, mejorar un asunto didáctico (objeto de reflexión propositiva) no se reduce a afinar las estrategias y metodologías de enseñanza; esto es relevante y no hay duda que la cuestión fundamental de la didáctica es, para decirlo con (Brousseau, 2000), *producir un campo de cuestiones que permita poner a prueba cualquier situación de enseñanza, y corregir y mejorar las que se han producido, formular interrogantes sobre lo que sucede*". Sin embargo, tal asunto precisa, además de estos escenarios de uso y resignificación del conocimiento (los cuales asegurarían la adquisición de grados importantes de comprensión), la actitud educadora, si se prefiere el sentido de acogimiento del otro que ha de acompañar y blindar la intervención, según se ha mencionado en otros apartes de este material. Mediación sin acogimiento o inclusión edificadora no garantiza la construcción de aprendizajes comprensivos por parte de todos estudiantes, salvo de aquellos que no requieren mayor esfuerzo para apropiar y aplicar los conocimientos; y mucho menos logrará que los aprendizajes y la intervención educativa proporcionados incidan decisivamente en sus proyectos de vida personal y social, aún de los estudiantes excepcionales[136]. He ahí el contenido ético político y moral de la didáctica, pero también de la evaluación, del currículo y de los proyectos y acciones educativas, sobre los cuales enfatizan pedagogías emergentes como la alteridad, la comprensión edificadora, mesoaxiológica y radical e inclusiva con las cuales también se dialoga aquí.

[135] El uso de esta matriz

[136] Didáctica y otredad no pueden ir de espaldas. La didáctica ha de estar cimentada en una pedagogía del otro. Será excluyente si limita su atención de otredad al reconocimiento de saberes previos en los estudiantes, entre otros rasgos que los enfoques con los cuales esta dialoga asumen como basamento para iniciar la intervención. Una didáctica inclusiva logrará sin duda mayores espacios a los aprendizajes activos, semánticos, por competencias, y sin duda a los aprendizajes comprensivo edificadores

Componentes

El uso de la matriz Fem en el acto de educar impone el reconocimiento y acogimiento edificador del otro en todos los recodos de la estructura de este dispositivo, y en esa orientación tendrán lugar también los vacíos o activos que la intervención presenta en materia de inclusión educativa, en los términos que hemos abordado esta en el artículo.

La estructura de este dispositivo es flexible en el sentido de que quienes lo utilicen para reflexionar de manera crítica y propositiva a fin de mejorar sus actuaciones en los procesos que adelanten, sean del concierto educativo, laboral, familiar, etcétera, pueden realizar modificaciones o inclusiones a esta de acuerdo con el asunto por el cual se emplea. La denominación FEM supone una estructura básica: *F*allas, *E*xitos y *M*ejoramiento (o compromisos de mejora). Y ésta a su vez, un objeto y un sujeto: (Objeto/Sujeto/F/E/M/)[137]. Ver siguiente esquema:

Objeto:

Sujeto:

Desempeños esperados:

D1:

D2:

D3:

D4:

D5:

F:

[137] Si se desea, se puede desagregar o explicitar el *objeto* (el *qué* se pretende evaluar) en *desempeños*; enunciando estos. Caso en el cual la estructura sería: (Objeto/Sujeto/Desempeños/F/E/M/); es decir que la evaluación en términos de FEM se haría a partir de cada enunciado de desempeño. Veamos un ejemplo: si el objeto de aplicación de la matriz F/E/M/ es: "*Presentación del tema X*", siendo el *sujeto* el profesor que imparte esa clase, algunos de los desempeños mínimos que impone una intervención comprensivo edificadora en espacios como este tendrían que ver con aspectos tales como:
. fortalecimiento de conocimientos previos
. reconocimiento del estudiante (considerar en la planeación y desarrollo del tema de clase los intereses y concepciones de los estudiantes, sus ritmos y estilos de aprendizaje y comprensión, situación sociocultural, entre otros aspectos de la singularidad de cada estudiante), empatía (de qué manera busca una "química" con el estudiante), estrategias, capacidades y actitudes para fortalecer en los estudiantes funciones de atención, motivación, trabajo colaborativo y en equipo, estrategias, capacidades y actitudes para fortalecer en los estudiantes:
la apropiación, aplicación y utilidad personal del conocimiento;
el uso solidario del conocimiento y la construcción de proyectos de vida;
la reflexión crítica y propositiva;
el protagonismo en la construcción de escenarios más humanos para la vida, entre otros aspectos puestos que recoge y propone la PCE.

E:

M (Compromisos de mejoramiento):

MD1/ MD5

Avances

Esquema de la matriz / Laboratorio Fem

Una vez se indique el asunto u *objeto* de reflexión crítica y edificadora (por caso: *intervención en el aprendizaje del tema X*), así como el *sujeto* (persona o personas que van a diligenciar esta Matriz: *profesor*; *estudiantes* individualmente o por equipos[138]), está F: determinar las fallas u oportunidades para la mejora. En este punto la persona o entidad dispuesta a fortalecer sus desempeños se dispone a identificar aspectos de sí mismo y de su entorno que constituyan óbices para alcanzar el propósito o logro esperado. Es deseable que consulte sobre el particular, es decir sobre las fallas u obstáculos internos y externos más frecuentes en estas circunstancias, lo que hace del conocimiento fundado, un factor condicionante en este proceso; es claro que la experiencia, la crítica y la autocrítica, el saber y el conocimiento, inclusive sobre los principios de la actitud ético política inherente a la función de educar, junto con la sinceridad y la honestidad consigo mismo, permitirán hacer un mejor reconocimiento y aceptación de los errores y pasivos de un desempeño, en razón a su mejora[139]. Un pasivo mayor es el autoengaño, el hecho de no identificar, reconocer y aceptar un error o aquello que representa impase para mejorar sus desempeños y proceder adecuadamente.

Además de identificar y analizar de manera crítica y propositiva las Fallas u oportunidades para la mejora en los desempeños frente al asunto fijado, se indica los *Exitos*; aciertos o avances logrados frente a los *desempeños esperados*. Cada actuación exitosa debe dar lugar a nuevos retos para potenciarla, caso en el cual el sujeto propone acciones, mejor nuevos compromisos para mantener y elevar la acción afortunada.

No es necesario que frente a un desempeño haya al mismo tiempo impases y aciertos; es posible que el sujeto encuentre unos y no otros (aunque el reto es identificar, mejor descubrir, léase construir ambos), o unos más que otros. De cualquier forma es necesario

[138] En lo posible se amplía o hace precisón de información relativa al objeto y al objeto, incluido el nombre de la institución, grado o semestre, entre otras características.

[139] En materia autoevaluativa, así como en otros niveles de la evaluación, el conocimiento y la sinceridad son piezas fundamentales para que esta cumpla su finalidad. Ocultar y soslayar deliberadamente un fallo es propio de los individuos que hacen de su rutina un autoengaño. También representa un escollo el desconocimiento. Un profesor, por ejemplo, no tendrá mayor éxito en su intervención en el aprendizaje de sus estudiantes si desconoce mínimos teóricos y metodológicos de tipo didáctico, pedagógico, antropológico y evaluativo relacionados con este proceso y el de educar. El acto de acoger al otro y lo que precisa esta actitud, no puede ser ignorado en las prácticas educativas y pedagógicas; esa es quizás una de las grandes razones por las cuales los profesores no hacen visible en su quehacer la diferencia entre enseñar y educar, o entre enseñar a la luz de posturas cognitivistas, constructivistas y por competencias, y enseñar y educar desde perspectivas comprensivo edificadoras.

en cada caso intentar reconocer hechos o razones por las cuales las actuaciones (u omisiones) han tenido lugar.

Mejoramiento es otro componente de la Matriz FEM. Sin lugar a dudas, le otorga mayor sentido a este laboratorio de reflexión viviente. La construcción de las Fallas y los *É*xitos permiten, cada uno y entre sí, formular acciones (compromisos) de mejora, que se pueden expresar luego del examen de los aspectos fallidos, de los exitosos y/o al finalizar el examen de cada desempeño. Si se expresan inmediatamente después del examen crítico de F y de E, al final se puede elaborar, bien una ampliación bien una síntesis de estas acciones o empresas de mejoramiento, de acuerdo con el desempeño (MD1, MD2...).

Pero no se trata solamente de expresar estrategias y compromisos para la mejora de los desempeños alcanzados en el proceso; un laboratorio edificador de la naturaleza de FEM ha de incorporar acciones remediales frente a los óbices que se hayan determinado y los nuevos que de seguro conlleva el proceso de mejoramiento y control. En suma, *MD1* (enunciado de los compromisos remediales) da lugar o se acompañan *Avances*, de acciones edificadoras o de mejoramiento y control. Se recomienda colocar fecha de inicio de las acciones comprometidas y fechas de avance o resultados parciales.

Para fortalecer los desempeños de los estudiantes la escuela ha de promover la aplicación de la Matriz FEM también por parte de estos (individualmente o en equipo). Un profesor les puede solicitar su uso antes y en el recorrido del tema o conjunto de temas de aprendizaje, o para un proyecto de aula, una salida de campo o actividad extracurricular. En concierto con ellos podrían determinar el asunto y los desempeños sobre los cuales han de visibilizar sus avances e identificar reflexiva y propositivamente barreras y oportunidades de mejoramiento.

Este dispositivo se puede aplicar igualmente en prácticas relativas a comunidades diferentes a la educativa, como la empresarial, la religiosa, la científica, entre muchas otras no ajenas al servicio social. Y su implementación habrá de hacerse siempre a la luz de un fin edificador, bajo el principio humanístico de construcción de mejores seres humanos, el cual debe estar presente de alguna manera en los enunciados de *desempeños esperados*; iluminando la reflexión crítico propositiva en torno a cada uno de estos.

A diferencia de rejillas y matrices convencionales como Dofa, entre otras, la finalidad de FEM, más allá de potenciar desempeños, es conferir un sentido edificador a estos. Porque en el espectro educativo lo que importa no es solo alcanzar logros de aprendizaje y gestión, sino, sobre todo, empoderar al sujeto para hacer de estas actuaciones conquistas de escenarios de vida más humana para sí mismos y sus congéneres.

ANEXO B

Taller Comprensivo edificador (TCE)

Generalidades

Para la presentación de esta herramienta didáctica, curricular y evaluativa (el TCE), se ha escogido parte del texto de aplicación elaborado por Urquizo A., Villamarín R. (2018). El Taller puede ser elaborado conjuntamente entre profesor y estudiantes, y desarrollado de manera individual o en equipos. En otros acercamientos que hemos realizado sobre este dispositivo hacemos énfasis en que éste o parte del mismo se entregue y desarrolle antes de las sesiones de clase, en razón de que los estudiantes se ejerciten gradualmente en la indagación, la investigación y el aprendizaje autónomo; que en lo posible el docente no imparta todos los aspectos relacionados con el tema o tópico de enseñanza, de modo que durante su mediación directa prime la exposición, el intercambio y el trabajo colaborativo de los estudiantes, de modo que genere escenarios para que estos aprendan por sí mismos, unos de otros, y el profesor centre más su acción en la gestión de los aprendizajes, haciendo pausas didácticas, aclaraciones y retroalimentaciones cuando corresponda (Arboleda, J. C., 2003; 2007ª, 2007b, 2007c)

La pedagogía inclusiva edificadora se activa cuando el docente organiza el TCE para el sujeto diverso, es decir a) si son claros los protocolos: por un lado, del sentido y necesidad de acogimiento adscriptible a la función de educar que debe afirmar en su labor todo docente, según se reitera a lo largo del artículo, y por otro, las reglas de trabajo en equipo, el sentido solidario, de responsabilidad, constructivo y edificador de equipo, por caso si el docente procura el equilibrio de los equipos de trabajo de acuerdo a las singularidades o características de los estudiantes que han de construir o desarrollar este[140]. A continuación se relaciona las generalidades e ilustración que hacen los académicos referidos al inicio.

Dentro de los dispositivos que contiene la perspectiva Pedagogía de la Comprensión Edificadora (PCE), está el *Taller Comprensivo Edificador*, el cual se dirige a movilizar y evaluar en el sujeto comprendedor actuaciones en torno al manejo de las operaciones y mecanismos básicos que precisa tanto la apropiación (que implica atender el saber y los conocimientos previos del sujeto comprendedor - el educando) como la aplicación contextualizada y el uso solidario y edificador del conocimiento, así como el ejercicio dinámico y colaborativo en la reflexión crítica y propositiva inherente a cada uno de estos procesos.

[140] Habrá desbalanceo cuando en un equipo hay por ejemplo más estudiantes con mayores potenciales cognitivos, o NEE, diferencias sociales o de cualquier tipo, etcétera que en los demás.

Estructura

La estructura básica del taller comprensivo edificador es la siguiente:

Tema (se define el objeto de estudio)

Propósito: finalidades que se persiguen tras la implementación del taller[141]

Apropiación-aplicación (precisa elaborar preguntas y actividades para promover o fortalecer en el estudiantes sus conocimientos previos (creencias, experiencias y saberes necesariospara apropiarse del nuevo conocmeinto), y el uso de operaciones y procesos cognitivos, reflexivos y operativos en torno / y a partir del tema)

Uso (vivenciación de conocimientos/ consciencia actuante)

Intervención edificadora (uso solidario y edificador del conocmiento).

Implementación de la estrategia comprensivo edificadora

Taller: *Uso de las TICS para resolución de problemas*

Tema: Razonamiento numérico.

Nivel: Superior /primeros semestres

Asignatura: Matemática / Informática aplicada a la Educación /Infopedagogía

Propósito: Utilizar las Tics para resolver problemas de razonamiento numérico con efectividad a través del análisis y el trabajo colaborativo, vivencindo el saber y el conocimiento en situaciones cotidianas con sentido solidario y ciudadano.

Apropiación-aplicación

1) Preconceptos. Lluvia de ideas sobre ¿qué es un problema?¿para qué sirve resolver un problema?¿las matemáticas ayudan a resolver problemas?¿las TICS ayudan a resolver problemas? Explica y explicita tu respuesta.
2) Ver el video disponible en: https://youtu.be/VHdF9-AfKIY
3) Explicar que se trata de un fragmento de la película: *La Habitación de Fermat*, cuya trama refiere, en términos generales, que si las cuatro personas no responden correctamente los acertijos, la habitación poco a poco se va cerrando.

[141] En lo posible se formulan finalidades o un propósito unitario que integre fines de tipo cognitivo, operativo y edificador/actitudinal

4) En razón de que avancen desempeños de comprensión, se formula a los estudiantes preguntas de diverso tipo que den lugar a procesos reflexivos y de pensamiento más allá de respuestas literales, por ejemplo interrogantes contrafácticos, solicitándoles ofrecer a partir de cada formulación explicaciones y en lo posible explicitaciones adecuadas:

- ¿Cuál era el problema planteado?
- ¿Qué elementos utilizaron los protagonistas para resolver el acertijo?
- ¿Cuál fue la solución que encontraron?
- ¿La solución de la película es correcta? ¿Por qué? ¿Cómo verifico?
- ¿Con qué tipo de dispositivo que puedan elaborar ustedes mismos con material reciclado o disponible en sus casas, podrían simular el accionar de los relojes de arena?
- ¿Qué hubiera pasado si no tuvieran los relojes de arena a su disposición?
- ¿Cuál era la actitud de las personas frente a la situación?
- ¿Qué actitudes eran semejantes entre los protagonistas?
- ¿Qué crees que los diferenciaba?
- ¿Qué habrías hecho de estar en esa situación y tener que resolver ese acertijo?

5) Cerrar la reflexión proponiendo intercambios argumentativos sobre el hecho de que ninguna persona tiene derecho a poner en riesgo la vida de otros, pues la vida es sagrada y debemos respetarla. Así mismo, hacer notar lo importante de tener una actitud positiva al momento de enfrentar situaciones problemáticas.

Uso e Intervención edificadora

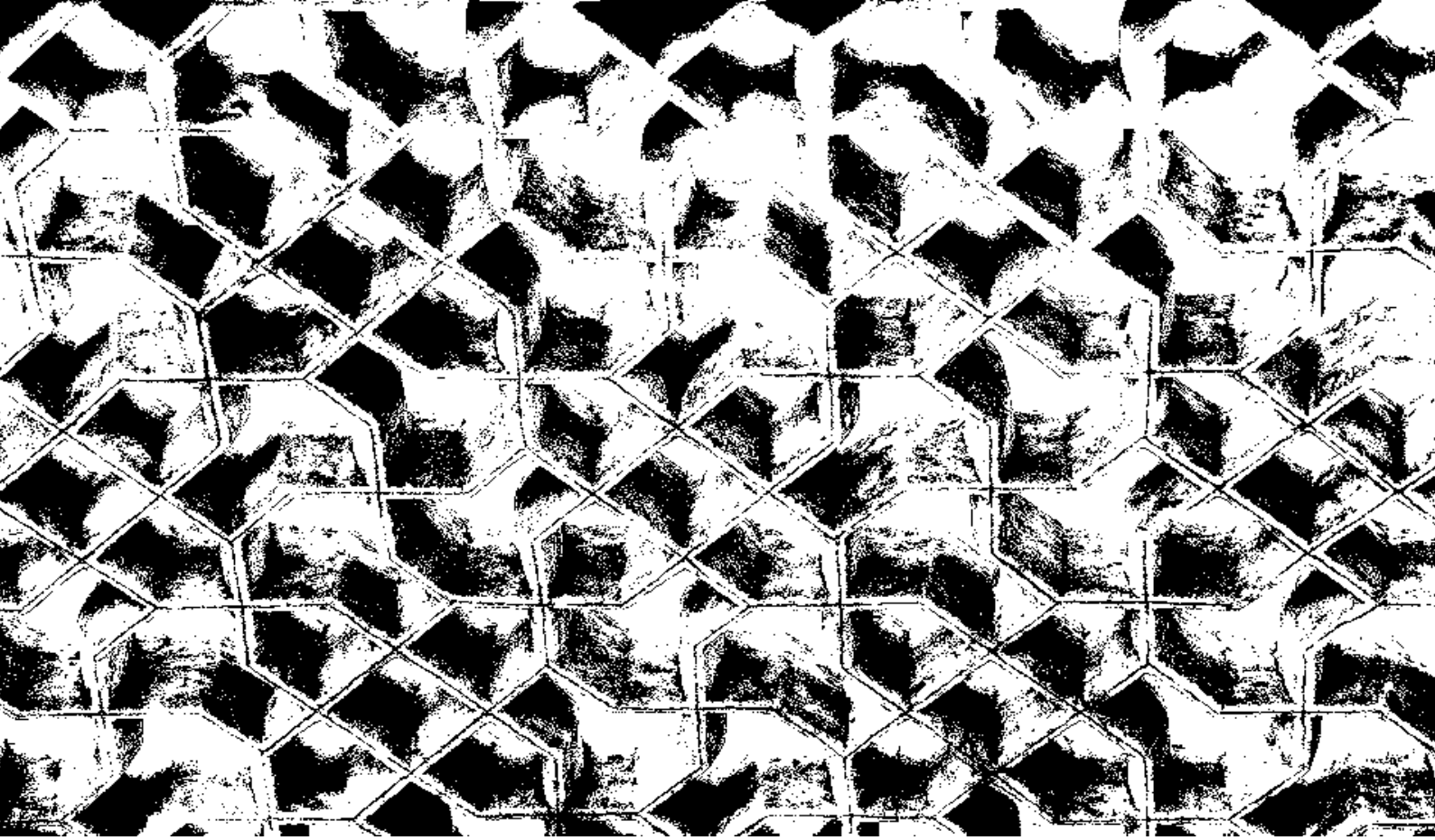
Se organizan grupos de tres personas y se les pide abordar la siguiente actividad, de la cual se espera que realicen desempeños comprensivo edificadores.

1) Contexto: En el *mundo tecnológico que vivimos actualmente*, imagine que usted y dos personas más son los protagonistas de una película, en cuya trama para encontrar la puerta de salida de un laberinto debe solucionar el siguiente problema: Cronometrar un tiempo de 10 minutos con un reloj de arena que marca 7 minutos y uno que marca 5 minutos. Imagine que tiene a su disposición una computadora en la que está instalada una hoja electrónica, un gestor de presentaciones, un editor de texto, un editor de audio y video y sin acceso a internet.
2) Realizar la simulación con la(s) herramienta(s) elegida(s) y responder con razones de peso las siguientes preguntas:

- ¿Cómo determinar si la solución encontrada por el grupo es la correcta?
- ¿Cuál debería ser la actitud del grupo para poder solucionar el problema y salir?
- ¿Cuál fue la actitud de los participantes en la simulación de esta situación?
- ¿Qué acciones implican resolver un problema?
- ¿Por qué creen que es importante aprender a resolver problemas?
- ¿Cuál será su actitud la próxima vez que deban resolver un problema de cualquier índole?

3) Indagar sobre estrategias de resolución de problema y analizar en cuál de estas se enmarca la utilizada por el grupo.





CAPÍTULO XI
MOVIMIENTOS CONCEPTUALES EN EL CAMPO PSICOPEDAGÓGICO

Romina Alejandra van den Heuvel
Universidad Nacional del Comahue, Argentina
******

El siguiente escrito comparte lo trabajado en la conferencia "Movimientos conceptuales en el campo psicopedagógico" desarrollada en el ciclo de conferencias sobre "Tarea crítica de la Educación Inclusiva, contingencias epistémicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente" organizada por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva" (CELEI) de Chile, en los meses septiembre-octubre del 2018. En dicha oportunidad, compartí los aspectos más relevantes de mi tesis elaborada para la obtención del título de grado: Licenciatura en Psicopedagogía, de la Universidad Nacional del Comahue (Centro Regional Zona Atlántica) de Argentina, titulada

"Movimientos conceptuales en el campo psicopedagógico. Análisis de las relaciones entre conceptos propuestos por Jacky Beillerot y Alicia Fernández". La misma aborda, como su título lo indica, los movimientos de conceptos entre la teoría de la 'relación con el saber' del psicoanalista francés Beillerot (1996 & 1998) y la teoría del aprendizaje de la psicopedagoga argentina Fernández (1987, 1992, 2000 & 2011).

Específicamente, se propuso comparar la denominación, definición y función de interpretación de los conceptos *modalidad de aprendizaje* de A. Fernández y el de *relación con el saber* de J. Beillerot, analizar el campo lingüístico y práctico de formación de los mismos y describir los desplazamientos conceptuales que acontecieron entre ambas producciones.

La metodología utilizada se valió de una investigación eminentemente teórica (Gohier, 1998), a partir de los desarrollos del epistemólogo e historiador de las Ciencias Georges Canguilhem (1971 & 1975) en torno al "acontecimiento científico" entendido como "formación de conceptos". Para ello, se analizaron las producciones teóricas de cada uno de los autores y otros tipos de documentos tales como: publicaciones en revistas, entrevistas realizadas a los autores, páginas web de los centros de investigación y/o formación que cada uno dirigió e información de Facebook.

A partir de la información documental, se abordó en un primer momento cada producción teórica por separado, y en un segundo momento se procedió a la comparación de las dimensiones analizadas. Finalmente se describieron las continuidades y discontinuidades encontradas entre los conceptos *modalidad de aprendizaje* y *relación con el saber.*

Como resultado, se sostuvo que entre los conceptos de *relación con el saber* y *modalidad de aprendizaje* se produjo un desplazamiento conceptual de filiación, debido a que la indagación efectuada permitió advertir que existe una derivación explícita de parte del significado del primer concepto en el segundo, habiéndose producido por parte de Alicia Fernández la lectura y referencia a la noción de Beillerot para su conceptualización.

En la conferencia se realiza un recorrido desde el surgimiento de la pregunta que orientó el desarrollo de la investigación, hasta los resultados obtenidos en la misma, para finalmente concluir con algunas reflexiones en torno al campo de la Educación Inclusiva. En función de ello, este escrito se organiza alrededor de los ejes que fueron presentados en la misma.

EL SURGIMIENTO DE LA PREGUNTA

Las primeras preguntas surgieron, por un lado, del trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación "Relación de los alumnos con el saber y formato escolar. Investigación teórica y empírica con alumnos de escuelas primarias de la ciudad de

Viedma, Río Negro. 2013-2014" (CURZA-UNComa). Allí, al abordar el origen y la conceptualización de la noción "relación con el saber", y pensarla heurísticamente en el campo psicopedagógico, comencé a cuestionarme sobre las posibles vinculaciones que tenía con conceptos de nuestra disciplina.

Por otro lado, y de la mano de lo anterior, de los resultados alcanzados en una indagación realizada en el marco de la Beca "Estímulo a las Vocaciones Científicas" del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN–EVC). Uno de los objetivos del plan de aquella beca consistió en confrontar formulaciones teóricas basadas en una noción clave en ese Proyecto de Investigación, la de "relación con el saber", con los principales desarrollos psicopedagógicos estudiados en la formación de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía.

A tal fin, se analizaron en principio los desplazamientos teóricos que ha tenido la noción desde su origen en el psicoanálisis *lacaniano*, a fines de la década del 50 (este trabajo se materializó en un artículo publicado en idioma portugués: Vercellino, van den Heuvel y Guerreiro, 2014); luego se profundizó en la producción de uno de los equipos que vienen desarrollando investigaciones referentes a esa noción desde la perspectiva psicoanalítica, el Centre de Recherche Education et Formation (CREF), específicamente los trabajos de su fundador, Jacky Beillerot (1998). Finalmente, se buscó establecer si existía vinculación entre la teorización de Beillerot con la producción de una de las referentes del campo de la Psicopedagogía argentina y sudamericana: Alicia Fernández.

La indagación permitió construir como primer resultado la hipótesis o supuesto de trabajo sobre la posibilidad de establecer un movimiento de conceptos desde la teoría de *la relación con el saber* del CREF hacia una teoría pilar en el campo psicopedagógico, la teoría del aprendizaje de Fernández.

A partir de dicha hipótesis se ha construido el problema de investigación[142]. Adelantaré a continuación, brevemente, los puntos de conexión entre ambas teorías que llevaron a ese supuesto y animaron a iniciar una investigación teórica sobre los desplazamientos de conceptos entre teorías disímiles.

Jacky Beillerot (1998) define la *relación con el saber* como "una expresión que tiene un efecto de objetivación (...) que intenta unificar, comprender o explicar lo que atañe a los aprendizajes, los conocimientos y las múltiples dificultades con que se tropieza" (p.44).

Si bien el autor reconoce que la ´relación con el saber´ es una noción imprecisa y de contornos inciertos, trata de acercarse a una definición, planteando que

> [...] La ´relación con el saber' parece sugerir una disposición de alguien, no hacia los conocimientos o los saberes, sino hacia el Saber. (...) Como siempre ocurre

[142]Sobre el proceso de construcción del problema y supuesto teórico que orientó la investigación, ver van den Heuvel y Vercellino (2015).

> cuando se trata de una "relación con...", estaría en juego una especie de comercio amoroso: la relación con el saber designaría entonces el modo de placer y sufrimiento de cada uno en su relación con el saber. De este modo, la relación con el saber correspondería a la perspectiva del sujeto: el acceso al saber, la apropiación, las investiduras y las prácticas deberían entenderse en una economía personal (Beillerot, 1998, p.44).

También afirma que "la realidad de los saberes es la de un proceso y no la de resultados y productos" (Beillerot, 1998, p.33). Posicionándose desde la perspectiva psicoanalítica, tomará los aportes de la misma, dando especial relevancia al lugar del deseo y la relación de objeto en la relación de un sujeto con el saber. Por ello señala como relevantes las primeras experiencias del sujeto, donde la familia (funciones y no personas) tiene un lugar sumamente significativo, sin desconocer el influjo que la cultura tiene en ella, y por lo tanto, en el niño.

El autor avanza identificando figuras míticas o ideal-típicas del saber y de la ´relación con el saber´ como modo de "progresar en la comprensión de esta noción" (Beillerot, 1998, p.77), así, busca

> [...] las figuras como modalidades de la ´relación con el saber´ y, a la vez, como representación del saber. Para buscar las *Figuras* es preciso determinar los caracteres a partir de la ´relación con el saber´ como proceso creador de saber que integra los saberes existentes con el fin de que todo autor-sujeto actúe y piense, es decir, busque verdad y significado. (Beillerot, 1998, p.77).

Así, plantea dos *modalidades de relación con el saber*: la del imitador y la del transgresor. Caracterizará al *imitador* como quien desea *aprender* y se apropia del conocimiento en conformidad (con la clase, el medio, los padres), mientras que el *transgresor* es "lo opuesto al imitador, es el ladrón, el audaz, el aventurero o astuto que se apodera, a cualquier precio, del saber prohibido, (...) el trasgresor desea saber" (Beillerot, 1998, p.77).

A esta altura del análisis teórico de la obra del psicoanalista francés fue cuando advertí la similitud conceptual entre la noción de *relación con el saber* y la de *modalidad de aprendizaje* de la psicopedagoga argentina Alicia Fernández (1987, 1992/2011, 2000/2002, 2000/2009, 2000/2010, 2011/2012)[143]. La misma sostiene que el aprendizaje se da en un vínculo, desarrollando la noción de *modalidad de aprendizaje* como

> [...] una matriz, un molde, un esquema de operar que se va utilizando en las distintas situaciones de aprendizaje. (...) Tal modalidad tiene una historia que se va construyendo desde el sujeto y desde el grupo familiar, de acuerdo con la real experiencia de aprendizaje y cómo fue significada por él y sus padres. En el

[143]Se optó por esta forma de citado para referenciar el año de la primera publicación de la obra y el de la edición utilizada para la elaboración de la tesis. El primer año corresponde a la publicación y el segundo a la edición utilizada. Normas APA, 2016. Tal distinción es relevante en esta investigación, ya que permite observar la progresión de la elaboración teórica de Alicia Fernández a través de los años.

> diagnóstico tratamos de observar, desanudar y comenzar a desplegar los significantes de la modalidad de aprendizaje. (Fernández, 1987, p.121-122)

En la organización de la modalidad de aprendizaje participan:

> a) el modo en que los enseñantes (principalmente los de los primeros grupos de pertenencia familiar y escolar) hayan conseguido reconocer y querer al niño como aprendiente (es decir, con capacidad de pensar) y con como enseñante.
>
> b) El ofrecimiento de un espacio saludable donde el preguntar sea valorizado y el elegir posible, o la existencia de un espacio perturbado donde, por exceso o por carencia, ninguna de esas dos actividades sea posible.
>
> c) Las "experiencias de vivencia de satisfacción" en relación con el aprender y/o las experiencias traumáticas en relación con el mismo.
>
> d) El reconocimiento de sí mismo como autor.
>
> e) El ofrecimiento o el acercamiento de espacios objetivos y subjetivos donde el jugar sea posible.
>
> f) La facilitación o la restricción de vínculos solidarios con otros sujetos de la misma edad.
>
> g) El modo de circulación del conocimiento en los grupos de pertenencia (familia, escuela, contexto comunitario).
>
> h) Un tipo de "relación con el saber"[144], que, a su vez, se constituye a partir de los ítems anteriores. (Fernández; 2010, p. 108 – el resaltado es mío)

Asimismo, se observó que la autora cita a Beillerot al menos en sus obras Poner en juego el Saber (2002) y Los idiomas del aprendiente (2010), referenciando en esta última la influencia del autor en sus últimas producciones teóricas.

A continuación, se compartirá parte del recorrido realizado. Esta investigación es producto de un trabajo mancomunado con mi directora de tesis, la Magister Soledad Vercellino, sin su acompañamiento, apertura y generosidad esta investigación no hubiera sido posible. Además, fue posibilitada por la construcción colectiva de conocimiento al interior del Proyecto de investigación del cual formé parte, los intercambios entre los integrantes fueron motor para el pensamiento y la reflexión. Es por ello que de aquí en

[144]El concepto de "relación con el saber" ha sido desarrollado por Jacky Beillrot, Claudine Blanchar-Laville Y Nicole Mosconi, en su libro "Saber y relación con el saber", Paidós, Buenos Aires, 1998.

adelante muchas veces se escribirá en plural, ya que el conocimiento siempre se construye en relación, con y junto a otros.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN TEÓRICA EN EL CAMPO PSICOPEDAGÓGICO

La pregunta por la vinculación entre conceptos surgidos en contextos disciplinares, sociales e intelectuales disímiles, orientó el trabajo hacia una investigación epistemológica y, por lo tanto, eminentemente teórica (Gohier1998), lo que supone acercarse al objeto de estudio de una manera particular: especulativamente.

Ante dicha exigencia, surgió el interrogante acerca de ¿qué antecedentes de investigación enmarcan dicho problema? ¿Cuál es el estado actual de la investigación teórica en el campo de la psicopedagogía?

De la revisión de literatura realizada se advierte una incipiente investigación teórica en el campo psicopedagógico. La misma proviene del campo epistemológico o ha sido la empresa encarada por quienes se han constituido en referentes de la disciplina en un esfuerzo caracterizado por establecer relaciones entre grandes teorías (psicoanálisis, psicología genética, psicología social) a fin de consolidar un marco teórico-práctico para la disciplina. En este sentido, encontramos tres tipos de estudios teóricos:

1.-aquellos que realizan análisis epistemológicos sobre la disciplina (Castorina1998; Muller 2000; Ortiz 2000; Moreu Calvo 2002; Bizquerra 2002; Vercellino 2004; Da Silva 2006; Zambrano Leal 2007; Bossa 2008; Ventura 2012, Bertoldi, Enrico y otro, 2014-2017),

2.-los que problematizan conceptos provenientes de otros campos, a partir de aportes de la lectura psicopedagógica de los mismos (Bertoldi, Bolletta y Mingardi Minetti 2008),

3.-y otros que proponen articulaciones entre distintas teorías en un esfuerzo por consolidar un marco teórico específico (Visca 1985; Paín 1991; de Lajonquière 2005).

Luego se analizaron las investigaciones teóricas respecto al concepto *relación con el saber*: De acuerdo con la revisión bibliográfica efectuada, podemos diferenciar también a tres grupos de investigaciones.

1.-En principio, aquellos trabajos que se abocaron a una descripción del devenir del concepto en las tres disciplinas de referencia (Pouliot, Bader & Therriault 2010; Therriault, Bader & Ndong Angoué 2013),

2.-en segundo lugar, sen encontró el trabajo de Zambrano Leal (2013), quien realiza un recorrido sobre el contexto sociohistórico en el que se originó la noción,

3.-y en el tercer y último grupo se ubican los trabajos que intentan operacionalizar el concepto desde alguna de las perspectivas teóricas (Beaucher, C. Beaucher, V. y Moreau 2013), analizan los puntos problemáticos al interior de los distintos desarrollos que trabajan la noción *relación con el saber* (Kalali 2007) y ponen al concepto en discusión con otras teorías en un intento de clarificación (Moreau 2013; Gagnon 2013).

Ahora bien, a esta altura del recorrido se observa que ninguno de los estudios teóricos que abordan la noción de *relación con el saber* que hemos revisado, realiza un análisis sobre la vinculación de la misma con conceptos generados en otros campos disciplinares que estudien el aprendizaje.

Por lo expuesto, esta indagación continúa a los incipientes estudios teórico-epistemológicos que se desarrollan dentro del campo psicopedagógico, enfatizando en una problemática poco explorada en los mismos, como es la génesis de conceptos a partir de sus desplazamientos entre distintos corpus teóricos. Asimismo, se inscribe en los estudios teóricos sobre el concepto de *relación con el saber*, aportando conocimientos sobre las derivaciones que dicha noción ha tenido en otros campos disciplinares, tal es el caso la psicopedagogía argentina.

LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: LA DEFINICIÓN DEL MARCO TEÓRICO Y SUS CONSECUENCIAS METODOLÓGICAS

Lo explicitado anteriormente, llevó a decidir por alguna opción teórica que diera cuenta de la génesis de conceptos dentro del campo psicopedagógico a partir de sus *desplazamientos* entre distintos corpus teóricos. En ese marco, se recupera a un autor referente de la epistemología e historia de la ciencia francesa: Georges Canguilhem (1971, 1975 & 2009).

Este autor dedica múltiples estudios al análisis del *acontecimiento científico*, que conceptualiza como *formación de conceptos* (Canguilhem 1971,1975). Señala que dicho estudio requiere del análisis de la historicidad del *acontecimiento* y de la serie de *encuentros* que permiten que el mismo se produzca.

A través de su especialización en epistemología e historia de la ciencia, propone una unidad revolucionaria entre ambas, postulando que la historia de las ciencias es epistemológica[145] y definiendo como objeto de la misma el movimiento de los conceptos, es decir, la formación, rectificación, deformación y desplazamiento de las nociones científicas, su comienzo, avatares y modos de empleo (Canguilhem, 2009). En el análisis histórico procede del concepto a la teoría, abordando la filiación de conceptos

[145] Sobre la unidad revolucionaria entre historia y epistemología que propone este autor, en continuidad con la obra de Gastón Bachelard, ver Lecourt (1970).

(Canguilhem, 1971) en lugar del encadenamiento de teorías, y en este estudio se opone al postulado epistemológico que sostiene que la anterioridad cronológica implica una inferioridad lógica del conocimiento. Ninguna ciencia puede entenderse plenamente si no se conoce su historia; la intención está en investigar y demostrar cómo concepciones y métodos superados, han sido en su momento una superación, con lo cual siguen mereciendo el calificativo de actividad científica.

Parafraseando a Lecourt (1970) decimos que la historia de las ciencias de Canguilhem sólo es epistemológica porque su epistemología es histórica. Existe "un doble movimiento que estructura el trabajo epistemológico: por una parte, los problemas epistemológicos conducen siempre a problemas históricos; por otra, los problemas históricos son la referencia principal para la construcción de la epistemología" (Jarauta, 1979, p.73).

El autor de referencia propone restituir al objeto científico su carácter de invención, entendiéndolo como formación de conceptos (Canguilhem, 1971), no estando predeterminada a priori por ninguna lógica, sino posibilitada por un encuentro contingente (Jarauta, 1979) de diferentes series: teóricas-científicas, de lenguaje, sociales, políticas, ideológicas, institucionales, instrumentales, técnicas.

Cada concepto o noción[146], por lo tanto, tiene su historia propia, en la cual se distinguen dos momentos esenciales: *su nacimiento*, y aquel en el que adquiere su consistencia característica, es decir que *se encuentra formado*. Pero para dar cuenta de este proceso de formación, se debe analizar la historia atendiendo al encuentro de diversos acontecimientos reales que lo hacen posible. Estos acontecimientos son definidos por Canguilhem (1971) como *encuadre cultural*, en el cual se producen una serie de vinculaciones entre diversas dimensiones, tanto al interior del campo científico como fuera de él.

Los trabajos de este historiador y epistemólogo brindaron las herramientas para poder ahondar en la historicidad de los conceptos abordados, contextualizar su campo de formación, como así también reconstruir los desplazamientos que las mismas han tenido entre autores dentro de una misma disciplina y entre disciplinas.

"La historia del concepto es la historia de su elaboración a través de las distintas aplicaciones que posibilita y de las transformaciones que debe sufrir el concepto para servir en un nuevo campo de fenómenos" (Vázquez García, 2011, p.71). Las nociones se transforman ante nuevas experiencias. La permanencia en el tiempo de un concepto atestigua la permanencia de un problema, más allá de las respuestas que se hayan intentado dar a través de distintas teorizaciones.

[146] En la tesis de grado de Vázquez García (2011), que trabaja sobre la Historia de las ciencias postulada por Georges Canguilhem, se utiliza indistintamente el término concepto y noción. Si bien Canguilhem (1971-1975) define al acontecimiento científico como "formación de conceptos", se optó por utilizar: concepto, noción y categoría como sinónimos, lo que no implica desconocer que en el campo epistemológico existen desarrollos sobre los distintos niveles de abstracción implicada en cada uno de esos términos.

Ahora bien, se definirá a continuación qué entiende el autor por concepto. Un concepto se caracteriza por tres rasgos específicos: denominación, definición y función de interpretación de las observaciones (Canguilhem, 1971 & 1975). El segundo de ellos es condición indispensable para su existencia. Al respecto, Vázquez García (2011) postula:

> [...] La denominación es la palabra definida, la definición es la proposición que fija el sentido de la palabra, la función de interpretación permite conectar concepto y observaciones. Sin la palabra es difícil, aunque no imposible, que se dé la noción; sin la definición no hay concepto; sin la función de interpretación, la definición es puramente nominal, sin aplicaciones (p.67).

Es decir, una primera tarea para analizar los movimientos de conceptos entre las teorizaciones de Beillerot (1996 & 1998) y Fernández (1987, 2002, 2010 & 2012) consiste en identificar la denominación, definición y función de interpretación de cada uno de sus conceptos nodales, para luego comparar esos rasgos y encontrar puntos de continuidad y de desplazamiento entre ellos.

También resulta relevante, según indica Canguilhem (y sus seguidores en el campo de la epistemología francesa), analizar el campo de formación del concepto, que es desagregado en dos, a saber: a) el campo lingüístico y b) el campo práctico.

Respecto al campo lingüístico, aquí corresponde identificar las asociaciones imaginarias, los modelos analógicos y las ideologías que las palabras vehiculizan (Jarauta, 1979). "La terminología es más que un medio en la génesis de un pensamiento científico: es la condición de su movimiento (y) el estudio de las variaciones terminológicas conduce, pues, a una meditación sobre la función de la imaginación" (Macherrey, 2009, p.61-62). La imagen, ya sea que funcione como obstáculo o como estimulación, ocupa un lugar preponderante en las condiciones de una definición y muchas veces es su correlato.

Canguilhem (1975) continúa una idea Bachelardiana, sosteniendo que la imaginación determina múltiplemente el lenguaje, y que "el lenguaje de las obras científicas está poblado de metáforas, imágenes y analogías" (Jarauta, 1979, p.86). Por su parte, Lecourt (1970) postula que, muchas veces, las palabras no sólo vehiculizan préstamos teóricos, sino también posicionamientos ideológicos.

En cuanto al campo práctico, el mismo incluye tanto a las a) técnicas experimentales, instrumentales y empíricas, como así también b) las condiciones políticas, económicas y sociales (Jarauta 1979; García Vázquez 2011; Lecourt 1970).

Las técnicas experimentales e instrumentales modifican materialmente al objeto de estudio, permiten "operar" sobre él; las primeras engloban procedimientos y sus reglas, herramientas y aparatos más o menos complejos; mientras que las segundas se definen específicamente como "los aparatos y las fórmulas que estipulan su empleo" (Vázquez García, 2011, p.134).

Las técnicas empíricas, por su parte, proporcionan las experiencias-problemas sobre las cuales se configurará el objeto de la teoría (García Vázquez, 2011). Canguilhem

(1971) se refiere a ellas como el conjunto de prácticas no codificadas teóricamente, esto es, no fundadas en un pensamiento científico, sino establecidas a partir de un saber empírico utilitario.

El análisis de los campos interdiscursivo y extradiscursivo y sus relaciones es lo que permite, parafraseando a García Vázquez (2011), explicar los desplazamientos conceptuales, entendiéndolos como:

> [...] un "cambio de sentido". Los "desplazamientos" descritos en las investigaciones de Canguilhem tienen una doble dimensión. En primer lugar, ponen de relieve el "origen desplazado", con respecto al cual el acontecimiento científico que comienza puede mantener una relación de convergencia o filiación parcial. (...) La segunda dimensión del "desplazamiento" establece los puntos en los que se ha operado la transformación. (García Vázquez, 2011, p.106-107).

Tanto la continuidad como la transformación hacen a la realidad del desplazamiento, por lo cual los conceptos pueden entrar en un dominio de "sub-relaciones", si bien las mismas no son conceptualizadas explícitamente por Canguilhem, se encuentran trabajadas en sus obras, y podrían definirse cómo:

- Filiación: aquel desplazamiento que implica un cambio de sentido, una ruptura.
- Convergencia: existe coincidencia de significado, pero sin relación de filiación.
- Importación: traspaso de un campo teórico a otro, donde cambia la significación.
- Conversión: hay una modificación importante del sentido, manteniendo la misma terminología.
- Sustitución: aquí un concepto ocupa el lugar de otro, y cambia tanto la expresión como el significado (Vázquez García, 2011).

Desde los aportes teórico-analíticos de este autor, se pueden analizar los desplazamientos de conceptos entre campos teóricos y disciplinares diferentes, si:

a) se compara *la denominación, definición y función de interpretación de las nociones* de *modalidad de aprendizaje* (A. Fernández) y *relación con el saber* (J. Beillerot),

b) se analiza el *campo lingüístico (imágenes, metáforas y analogías) de formación* de dichos conceptos y

c) se analiza el *campo práctico (técnicas experimentales e instrumentales, técnicas empíricas, contexto social, político y económico)* en que se forman los mismos, quedando de esta manera configurados los objetivos específicos de la investigación.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Para el desarrollo de la investigación, las fuentes de información a las que se accedió fueron vastas, se analizaron distintas publicaciones de los autores como libros, artículos científicos, artículos de divulgación, entrevistas académicas en formato escrito y

difundidas a través de YouTube. Se recurrió también a la información disponible en la web sobre las instituciones en las que desarrollaron su labor los autores: CREF (Centre de Recherche Educationet Formation) y EPsiBa (Espacio Psicopedagógico de Buenos Aires) y al Facebook de EPsiBA, Alicia Fernández y del CREF.

Mucha de la bibliografía de Beillerot está en francés, con lo cual se procedió a la traducción, y algunos materiales resultaron inaccesibles. Se ha trabajado con treinta documentos, en función de la disponibilidad para acceder a ellos, abordando dos de sus libros publicados en nuestro idioma, siete artículos de revistas (uno en castellano y seis en francés), y la página web y de Facebook de la Universidad de Paris x, donde se desempeñó como docente y como investigador. De la producción de Alicia Fernández se trabajaron sus seis libros: La inteligencia atrapada (1987), Poner en juego el saber (2002), Psicopedagogía en psicodrama (2009), Los idiomas del aprendiente (2010), La sexualidad atrapada de la señorita maestra (2011) y La atencionalidad atrapada (2012). Además, se analizaron el capítulo de un libro, cinco entrevistas a la autora (una de ellas en portugués), cinco artículos de divulgación y dos científicos, la página web y la de Facebook de EPSIBA, espacio creado por la autora, como así también su perfil personal de Facebook.

En el análisis se apeló tanto al dominio teórico de cada autor como al espacio y tiempo en el que vivieron, se formaron y produjeron los conceptos abordados, con el afán de reconstruir el *encuadre cultural* en el que tuvo lugar el *acontecimiento científico* (Canguilhem, 1971, 1975 & 2009). Metodológicamente, se trabajó primero con cada producción por separado, para luego proceder a la comparación entre las mismas.

ALGUNOS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para explicar algunos de los resultados, se presentarán tres apartados: el primero hace referencia a la comparación de la denominación, definición y función de interpretación de ambos conceptos; el segundo a los campos de formación de cada uno y por último los desplazamientos efectuados entre sendas nociones.

LA DENOMINACIÓN, DEFINICIÓN Y FUNCIÓN DE INTERPRETACIÓN DE LOS CONCEPTOS DE *MODALIDAD DE APRENDIZAJE* (A. FERNÁNDEZ) Y *RELACIÓN CON EL SABER* (J. BEILLEROT).

Al abordar el primer rasgo de un concepto, la denominación, encontramos que ambos conceptos son nombrados, nominados en el mismo año: 1987. El concepto de *relación con el saber* es utilizado por Jacky Beillerot por primera vez en su tesis de doctorado y el de *modalidad de aprendizaje* aparece definido en la publicación del primer libro de Alicia Fernández, La inteligencia atrapada.

Por su parte, la definición de sendas nociones, es decir, el conjunto de enunciados que fijan el sentido de los mismos, es lograda por los dos autores en momentos distintos de su obra. En el caso de Beillerot, se podría hipotetizar, con el material disponible en español, que la definición más acabada se encuentra ya en su tesis doctoral del año 1987,

la que es publicada en francés en 1989 y en español en 1998, donde define tal relación como:

> [...] un vínculo, entre un sujeto y un objeto, ambos creándose en la relación misma. Ella anuda y vincula lo sociohistórico, los modos de socialización y apropiación, los conflictos sociales y las relaciones de poder y de dominación con lo subjetivo, lo cognitivo, lo deseante en cada sujeto (Beillerot, 1998, p. 10).

En textos posteriores del autor, como Formación de formadores: entre la teoría y la práctica, publicado en español en 1996, no se encuentran elementos que se agreguen a esa definición.

En el caso de Alicia Fernández, si bien una incipiente definición de la modalidad de aprendizaje aparece en La inteligencia atrapada (1987), es recién en su cuarto libro, publicado luego de varias resignificaciones trece años después, que se encuentra el desarrollo más acabado del concepto. La misma autora reconoce al final de su carrera que es en esa obra en la que logra estabilizar su sentido (Fernández, 2015). Es así que en ese libro, Los idiomas del aprendiente, define *modalidad de aprendizaje*

> [...] como ese molde o esquema de operar que se va a ir utilizando en las diferentes situaciones de aprendizaje [...]. Por lo tanto, mantiene la tensión entre lo que se impone como repetición/permanencia de un modo anterior de relacionarse y lo que necesita cambiar con ese mismo modo de relacionarse. Relacionarse ¿con qué?: con el objeto a conocer, consigo mismo como autor y con el otro como enseñante [...]. Supone un molde relacional que cada sujeto utiliza para aprender [...] una organización del conjunto de aspectos (conscientes, inconscientes y preconscientes) del orden de la significación, de la lógica, de la simbólica, de la corporeidad y la estética (2010, p.96-97).

En el mismo texto, Fernández explicita que es en este trabajo donde reelabora su conceptualización a la luz del diálogo con otros autores, entre los que destaca a Beillerot.

La vinculación entre ambos autores se puede advertir en función de las múltiples continuidades que se dan entre los enunciados que conforman las definiciones de sendos conceptos. Dichas continuidades se dan, en relación con los siguientes puntos:

- Como primer punto, encontramos que ambos recurren a ciertas categorías comunes a la hora de definir cada uno de sus conceptos rectores: para definir tanto la *modalidad de aprendizaje* como la *relación con el saber,* los autores apelan a similares conceptualizaciones de saber, entendiéndolo como creación/acción/autoría/primeras experiencias de aprendizaje.

- En segundo lugar, tanto Beillerot como Fernández afrontan y resuelven de manera similar una serie de discusiones teórico-epistemológicas clásicas del campo de las ciencias sociales y humanas, en general, y de los estudios sobre el aprendizaje, en particular. Se refiere al modo en que, a la hora de comprender

fenómenos sociales, se resuelven las tensiones entre la relación sujeto/mundo, las dimensiones estructural y dinámica de los fenómenos estudiados, lo singular y lo colectivo, lo consciente y lo no consciente/inconsciente, la relación saber/conocimiento.

- Por otro lado, al construir las definiciones de sus conceptos, los autores recurren a una posición epistemológica que podríamos denominar de carácter relacional, no esencialista. Mientras la *relación con el saber* es "relación de relación", la *modalidad de aprendizaje* se da en el vínculo, en los espacios "entre".

- Finalmente, también coinciden en sus estrategias metodológicas, pues tanto Beillerot como Fernández recurren al posicionamiento (Beillerot, 1998) o actitud (Fernández, 1987) clínica como forma de acceso o abordaje de sus objetos de conocimiento, y acuden a la utilización de tipologías para la explicación e interpretación de datos.

En cuanto a la función de interpretación, la misma es similar, ya que ambos conceptos refieren al aprendizaje. Los dos autores convergen –siguiendo caminos diversos– en el mismo objeto que intentan explicar. Si bien Beillerot no abunda en detalles sobre las experiencias o fenómenos que pretende iluminar con la noción *relación con el saber*, explicita que ella intenta «unificar, comprender o explicar lo que atañe a los aprendizajes, los conocimientos y las múltiples dificultades con que se tropieza» (Beillerot, 1998, p.44). Se puede suponer que esa noción le ha servido para echar luz sobre las experiencias que ha tenido en su carrera profesional como educador de adultos y psicoanalista en la clínica.

En el caso de Fernández, la autora da cuenta en cada obra de la función de interpretación del concepto de *modalidad de aprendizaje*¸ en la lectura de sus libros encontramos las diversas problemáticas con las que se fue encontrando en su labor profesional en distintos ámbitos y países, que hicieron que tuviera que revisar la noción, incluir nuevas dimensiones, reelaborarla. La experiencia que aborda heurísticamente data del año 1983, cuando, a partir de su trabajo como asesora psicopedagoga en los hospitales públicos de Gran Buenos Aires, comienza a cuestionarse sobre los dispositivos de diagnóstico y propone uno nuevo: el Diagnóstico Interdisciplinario Familiar de Aprendizaje en una sola Jornada (DIFAJ), «el cual no es sólo una modificación en la técnica, sino principalmente en el abordaje y la conceptualización del aprendizaje y su fractura» (Fernández, 1987, p.25). La función de interpretación comienza como un aspecto entre otros a tener en cuenta en la técnica diagnóstica, pero deriva en la conceptualización de la *modalidad de aprendizaje* como un concepto central en la teoría psicopedagógica.

El concepto se va resignificando y ampliando el campo que permite interpretar; entre las experiencias mencionadas se destacan la observación del número significativo de alumnos varones con fracaso escolar, lo que le permite introducir la dimensión de género a su conceptualización o el impacto desubjetivante de las características

imperantes de la sociedad capitalista, la exacerbada medicalización de los niños diagnosticados con ADD o hiperactividad, los fenómenos teletecnomediáticos, los nuevos síntomas de época como el atrape de la atencionalidad.

Como puede observarse, si bien distintos acontecimientos impulsan a esta autora a revisar y ampliar la conceptualización de la noción, añadiendo nuevas dimensiones en el abordaje de la *modalidad de aprendizaje* de un sujeto, esta modalidad no hace más que dar cuenta de la relación del sujeto con los objetos, con los otros y consigo mismo, es decir, con el mundo. Al tratarse de un concepto psicopedagógico, esos vínculos que describe, analiza y explica, serán «mirados desde la lente del aprender», (Fernández, 1987, p.43).

LOS CAMPOS DE FORMACIÓN DE LOS CONCEPTOS: EL PRÁCTICO Y EL LINGÜÍSTICO

Los campos de formación del concepto son múltiples, pero siguiendo los trabajos de Canguilhem (1975) pueden sintetizarse en dos: el práctico y el lingüístico. A continuación, se abordará el análisis de cada uno de ellos por separado, a los fines de poder explicarlos, ya que ambos se encuentran íntimamente imbricados en la realidad.

Al examinar los campos prácticos en los que se enmarcan las dos producciones analizadas, se puede advertir que se trata de autores contemporáneos entre sí, comprometidos con los movimientos emancipatorios que se han dado en Francia y en la Argentina durante los años 60 y 70, frente a regímenes autoritarios[147]. Esta circunstancia político-social en la que se da la formación de ambas nociones se traduce en una fuerte significación común: tanto la *relación con el saber* como la *modalidad de aprendizaje* suponen y dan cuenta de la transformación que el sujeto hace del mundo, de su relación con ese mundo y de sí mismo. En sus teorizaciones puede verse el interés por la liberación del sujeto a través de la libertad y la emancipación del pensamiento, en pos de que el sujeto sea autor de su historia (Beillerot, 1998) o de la autoría de pensamiento (Fernández, 2002) para poder transformarse a sí mismo y trasformar la realidad.

A su vez, ambos autores comparten su formación disciplinar en psicología y también su preocupación por el aprendizaje. Esta preocupación se traduce, en el caso de Alicia Fernández, en su formación y desarrollos psicopedagógicos, en la fundación del Espacio Psicopedagógico de Buenos Aires, el Espacio Psicopedagógico Brasileño-Argentino-Uruguayo, y la Fundación EPSIBA -Estudios, formación e investigación en psicopedagogía.

[147]Cada uno en su país, formándose y trabajando durante la década de 1960, se comprometió desde su lugar en los movimientos emancipatorios que caracterizaron a aquellos años, Fernández desde el compromiso con el género femenino y en contra, ética, política e ideológicamente, de los sucesivos golpes militares que acaecieron en la Argentina, y Beillerot oponiéndose a los sucesos bélicos que castigaron a Francia y formando parte del activismo intelectual y sindical en contra de las hegemonías de poder y del capitalismo expandido después de la Segunda Guerra Mundial.

En Jacky Beillerot, esa inquietud se advierte en su formación en ciencias de la educación y su trabajo de investigación clínica en temáticas vinculadas con la formación, que concluye con la fundación del CREF.

En la historia intelectual de ambos autores puede ubicarse el estudio del psicoanálisis freudiano y otras teorías derivadas de él, de fuerte connotación sociocrítica: el sociopsicoanalisis de Mendel[148] en el caso de Beillerot; los aportes de Bleger, Pichon Rivière, Paín y Pavlovsky en el caso de Fernández.

En la lectura de sendas obras se pesquisan algunos puntos de contacto explícitos entre Beillerot y Fernández. La autora argentina[149] aclara, en «Los idiomas del aprendiente», que

> [...] uno de los conceptos centrales de su postura psicopedagógica, el de modalidad de aprendizaje, ha sido reformulado en algunos aspectos, rehilvanado en otros y cruzado con ideas de autores que desde campos extra-psicopedagógicos (pensando en el aprendizaje como Jacky Beillerot, o en las ideas de Winnicott, como André Green), también se han encontrado con la necesidad de reconocer la existencia de cierto estilo singular en cada persona (Fernández, 2010, p.95).

Además, en la versión en castellano del libro «Saber y Relación con el saber» (1998) de Beillerot, aparece referenciada, en la bibliografía consultada, «La inteligencia atrapada» de Fernández.

El ámbito institucional en el que desarrollaron su labor es diferente: Fernández realizó sus trabajos de investigación fundamentalmente en el marco de la experiencia en instituciones de salud y Beillerot en instituciones de formación superior. Esto hace que, si bien ambos conceptos aborden el mismo problema–el aprendizaje–, lo hagan focalizando en diferentes poblaciones y ámbitos: la formación de adultos, para Beillerot, y el aprendizaje en niños, adolescentes y adultos profesionales, para Fernández. Así, dichos conceptos se articulan con técnicas empíricas e instrumentales diferentes (Canguilhem, 1971; Vázquez García, 2011), que son ocasión para la transformación teórica de los mismos.

Ambos se han abocado a la formación de profesionales. En el caso del pensador francés, en instituciones formales de educación superior; y en el de la psicopedagoga

[148]Resulta interesante, en esta búsqueda de puntos de encuentro entre ambos autores, el señalamiento que hace Volnovich, en el prólogo de «Poner en juego el saber» (2002), sobre la presencia de Mendel en Fernández.

[149]Las primeras alusiones a los trabajos de Beillerot (1996 & 1998) aparecen en Alicia Fernández en su tercera obra, Poner en juego el saber, publicada en el año 2000, y en su cuarta obra, Los idiomas del aprendiente, del mismo año, en la que expone la conceptualización última, y que perdura hasta la actualidad, sobre la modalidad de aprendizaje. Sostiene que es a partir del desarrollo y la lectura de autores de otros campos disciplinares –entre los que se encuentra Beillerot– que ha resignificado esta noción, que en 1987, en su primer libro, La inteligencia atrapada, aparecía como una dimensión más a tener en cuenta en el diagnóstico psicopedagógico, y que hoy es uno de los conceptos nodales de su obra.

argentina –si bien ha tenido participación en el ámbito universitario–, su fuerte desarrollo como formadora se da en el espacio que ella misma funda, el EPSIBA.

Este recorrido parece mostrar varios puntos de continuidad en los campos prácticos de formación de los conceptos *relación con el saber* y *modalidad de aprendizaje*: su elaboración proviene del diálogo entre la psicología y disciplinas preocupadas por lo educativo: las ciencias de la educación y la psicopedagogía; su surgimiento se da en un tiempo sociohistórico signado por la resistencia a regímenes autoritarios, de gran pregnancia de modelos teóricos críticos, como el psicoanálisis y el marxismo, que enfatizan en la capacidad del sujeto de transformar la realidad y a sí mismo; también se pueden pesquisar lecturas teóricas de los autores comunes, procedentes de esos marcos y de la clínica como espacio común de trabajo. Pero, además, permite advertir puntos de discontinuidad, como son los países en los que profesionales desarrollaron su actividad científica, las poblaciones e instituciones con las que trabajaron sus creadores, entre otros aspectos.

Estas continuidades en el campo práctico podrían servir como elementos de comprensión de las continuidades encontradas en las definiciones de ambas nociones. Asimismo, en la construcción y rectificación de sus conceptos científicos, los autores siguen algunas estrategias lingüísticas diferenciales y otras comunes.

Beillerot (1996 & 1998) parece estar consciente de los condicionamientos del lenguaje a su práctica científica. Dedica un apartado importante de su obra al estudio del campo lingüístico de los términos o palabras que conforman el sintagma relación con el saber. Lo hace recurriendo a la etimología de la palabra saber, a sus variaciones en distintas lenguas; recurre a un estudio bibliométrico sobre la utilización del término en las producciones científicas francesas; y finalmente, realiza un análisis histórico sobre su uso. También analiza la primera parte del sintagma, es decir: la relación con, explorando las posibilidades terminológicas del idioma francés (relation-rapport).

Inscripto en las preocupaciones de gran parte de la intelectualidad francesa del siglo XX (Badiou, 2005), la conceptualización de la relación con el saber que realiza Beillerot supone la adopción de una perspectiva estructuralista –no interaccionista– en la comprensión de la relación, y una connotación del saber claramente marxista, como verbo, como saber hacer, y por ello vinculado a la experiencia, a las prácticas, y entrelazado con el poder, pues implica la posibilidad de transformarse a sí mismo y al mundo.

Parte de esta explicitación sobre el campo lingüístico del término saber es recuperada y hecha propia por Fernández, quien explícitamente, en Poner en juego el saber (2002), toma los aportes de Beillerot (1998) y sostiene que saber es siempre «poder hacer». En ese texto, la autora señala que la modalidad de aprendizaje conlleva la

transformación del sujeto y que, por los aprendizajes, el sujeto puede transformar al mundo que lo rodea.

Ambos autores también recurren a distintos tropos del lenguaje como recursos tendientes a facilitar la comprensión de sus conceptos. Beillerot (1998) apela a metáforas para dar cuenta de las figuras de la relación con el saber. Las define como figuras míticas o ideal típicas, y se vale de mitos y leyendas de la cultura occidental (religiosas, medievales, literarias y griegas) para ejemplificar la apropiación del saber por parte de un sujeto.

Refiere a la obra literaria Fausto, a las cruzadas medievales y las leyendas de los caballeros en busca del santo grial, al mito griego del dios Prometeo, y al mito religioso de Adán y Eva y el árbol de la sabiduría de la ciencia del bien y el mal.

En Alicia Fernández el recurso a diversos tropos, es decir, la sustitución de una expresión por otra de sentido figurado, es más rico y diverso. Así, se vale de la metáfora, la analogía, las figuras, los modelos, la poética y los juegos de lenguaje entre idiomas (castellano y portugués). En La inteligencia atrapada (1987) y La sexualidad atrapada de la señorita maestra (2011), plantea una analogía entre el aprender, la alimentación y el mirar. En el segundo libro, también recurre –al igual que Beillerot– a la metáfora del árbol de la sabiduría, utilizando un mito religioso (Adán y Eva) para pensar en la relación del hombre con el conocimiento.

En cuanto a los modelos, ya en su primera obra (1987) utiliza las modalidades de los procesos representativos desarrollados por Sara Paín (1980) para explicar la operatoria de las modalidades de aprendizaje. En esa ocasión expone las continuidades y diferencias con el modelo original, y en Los idiomas del aprendiente (2010) aparece graficado el modelo a través de una representación figuracional.

Puede observarse entonces, que también el campo lingüístico de ambos conceptos muestra continuidades y discontinuidades. Se podría ubicar como la continuidad lingüística fundamental el préstamo teórico que Fernández toma de Beillerot, en la categoría de saber, como poder hacer, diferenciándolo del conocer (que sería una dimensión teórica del saber).

Ahora bien, Alicia Fernández articula esa conceptualización a su propio acervo lingüístico, fundamentalmente, a los modelos que toma de Sara Paín y a metáforas diversas (alimentación y mirada, entre otras). Esta discontinuidad se traduce en los múltiples términos o enunciados relacionados con la definición de la modalidad de aprendizaje, que no encuentran vinculación con la obra de Beillerot.

LOS DESPLAZAMIENTOS ENTRE LOS CONCEPTOS DE Y *RELACIÓN CON EL SABER* (J. BEILLEROT) Y M*ODALIDAD DE APRENDIZAJE* (A. FERNÁNDEZ)

El análisis realizado da cuenta de los desplazamientos que se han dado entre los conceptos *relación con el saber* y *modalidad de aprendizaje*. Para Canguilhem (1961) el desplazamiento designa un "cambio de sentido", el cual nunca es total. Es decir que el análisis epistemológico conlleva la puesta en evidencia de la continuidad y la transformación presente en el desplazamiento conceptual. Por ello, siempre existen puntos de contacto (continuidades), pero también es inexorable la transformación en el sentido (discontinuidades) debido a que el concepto desplazado, en este caso, el de *relación con el saber*, se incluye en "una nueva red de definiciones, métodos, modelos, etcétera" (Vázquez García, 2011, p.103): los desarrollos sobre la *modalidad de aprendizaje*, con la que mantiene relaciones de coherencia.

La filiación entre estos dos conceptos puede establecerse porque, como se ha ilustrado precedentemente, existe una derivación explícita de parte del significado de un concepto a otro, habiéndose producido por un autor (Alicia Fernández) la lectura y referencia a la noción de otro (Beillerot) para su conceptualización (Vázquez García, 2011).

Definir el tipo de desplazamiento como filiación entre ambos conceptos supone haber explorado y descartado relaciones de convergencia, pues estas se producen cuando dos conceptos convergen en sus significados, pero no existe relación de filiación. También se ha desestimado que entre ambos conceptos se haya dado solo un movimiento de importación, el que supone el traspase de un concepto de un dominio teórico a otro, produciéndose un cambio en la significación (como se ha ilustrado, el concepto de relación con el saber y de saber no cambia su sentido en Alicia Fernández). Tampoco se da un movimiento de conversión, el que supone mantener la formulación lingüística, pero con una modificación importante de significado. Mucho menos de sustitución, que implicaría un cambio de significado y de expresión, es decir, del término (Vázquez García, 2011).

NUEVAS INTERROGANTES

A partir del trabajo realizado, quedan abiertas algunas preguntas para seguir investigando sobre otros movimientos conceptuales entre tales conceptos. Por un lado, la presencia en las referencias bibliográficas de la obra de Beillerot, Saber y relación con el saber (1998), del libro La inteligencia atrapada (1987), de Alicia Fernández, nos interpela con la siguiente pregunta: ¿cuáles son los aportes de la psicopedagogía argentina o, particularmente, los de Alicia Fernández, al campo de las ciencias de la educación-psicopedagogía europeas? Indagar esta cuestión puede resultar sumamente significativo, considerando que pareciera que los préstamos conceptuales en las ciencias sociales y humanas siguen el eje Europa-América Latina y no el sentido inverso.

Por otro lado, resulta interesante seguir indagando el punto de contacto que establece Juan Carlos Volnovich (en el prólogo de la obra de Fernández, Poner en juego el saber del año 2000) entre la teorización de la autora respecto al aprendizaje (que conlleva la modalidad de aprendizaje) y el concepto de acto-poder acuñado por Gerdad Mendel. Este es un dato elocuente, ya que en uno de los apartados de esta comunicación se hipotetiza que dicha noción sería parte del origen conceptual de la *relación con el saber* elaborada por Beillerot.

En cualquier caso, el trabajo teórico-epistemológico iniciado, consistente en la exploración de los desplazamientos conceptuales que nutren el desarrollo de una teoría psicopedagógica, supone un pequeño aporte al debate sobre las nociones desde las que se aborda nuestro objeto de estudio: el aprendizaje. Avanzar en estudios teóricos puede brindar elementos para enriquecer el desarrollo de la disciplina misma ya que, como plantean diversos autores (Ventura, 2012; Zambrano Leal, 2007), la psicopedagogía ha tenido un gran avance en las prácticas profesionales, no siendo de la misma manera en la teorización.

APORTES PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Al interrogarme sobre los aportes que podría brindar esta conferencia para pensar y reflexionar sobre la Educación Inclusiva, por mínimos que fueran, aparece en primer lugar la idea de destacar el valor de la epistemología como una herramienta que nos ayuda a reflexionar, cuestionar, interrogar y fundamentar los supuestos conceptuales, éticos, políticos y estéticos de nuestros marcos teóricos, enunciados y prácticas profesionales. Un reconocido epistemólogo argentino, Roberto Follari (2000 & 2006) manifiesta que se trata de una "autoconciencia conceptual", de un "acompañamiento para la autorreflexión", y creo que su valor es fundamental ya que teoría y práctica van de la mano, retroalimentándose mutuamente. No podemos soslayar que en toda práctica subyacen marcos conceptuales, pero a su vez los mismos deben ser cuestionados y enriquecidos por lo que acontece en las prácticas. Siguiendo con los aportes de Canhuilhem (1961), entendemos que es una ficción creer que el campo discursivo y extradiscursivo de la ciencia están desligados, una ciencia no puede sustraerse del "encuadre cultural" que la hace posible, no funciona autónomamente, desconectada de la realidad; realidad de la cual a su vez es parte, ya que entendemos a la ciencia como práctica social. Por lo cual, el lugar que ocupa la ciencia es sumamente relevante para definir qué tipo de realidad queremos construir, debido a que se trata de un discurso ponderado en nuestros tiempos aquel que es connotado como científico, técnico o profesional (Bertoldi y Vercellino, 2013).

Preguntarse por un concepto es cuestionarse por un problema. El interés se centra entonces principalmente en estudiar -descubrir y analizar- los problemas tales como se plantean -o se eluden-, se resuelven o se desvanecen en la práctica efectiva de la ciencia (Lecourt 1970, p.64-73), y también, de la mano de lo planteado por Follari (2000), en las

prácticas profesionales. Este tipo de análisis puede ayudar a cuestionar nuestras prácticas respecto a la Educación Inclusiva, identificar y analizar los problemas que se sostienen en el tiempo (como también aquellos de lo que no se habla o cuestiona), para poder reflexivamente identificar obstáculos -teóricos, ideológicos, políticos, éticos- y construir posibles soluciones, que enriquezcan dichas prácticas y que puedan a la vez retroalimentar la teoría en función de lo que acontece efectivamente.

Asimismo, la Educación Inclusiva se constituye en un campo sinuoso, en el cual se utilizan categorías provenientes de diversos marcos conceptuales, con lo cual un análisis de este tipo puede echar luz sobre tales *desplazamientos;* contribuyendo a fundamentar o interpelar -y en todo caso fortalecer- el desarrollo teórico específico.

En estos tiempos las contribuciones epistemológicas apuestan a diferenciar los análisis por campos (Schuster 2002, p.24-25), campo de problemas que surgen y se sostienen al interior de las prácticas singulares de cada una de las ramas de los saberes científicos reconocidos (Follari, 2006), caja de herramientas para analizar teorías y prácticas en campos disciplinares específicos (Guyot, 2005). En relación con ello, Canguilhem (1961) postula que los *desplazamientos* pueden darse para cualquiera de los elementos del campo de formación de un concepto. Analizar las continuidades y las transformaciones que dichos elementos debe sufrir a la luz de un nuevo campo de problemas, implica reflexionar sobre la fertilidad y el valor heurístico que aportan. Conlleva un esfuerzo intelectual, apelando a lo epistemológico, para clarificar y delimitar los objetos de estudio y abordaje, las metodologías, las producciones conceptuales de las cuales nos valemos y los fundamentos que las sustentan, fortaleciendo un marco teórico-práctico específico, en pos de que los desarrollos del saber científico y las prácticas profesionales contribuyan a la justicia social.

Ello es importante porque "sin duda, cada ciencia es relativamente autónoma, pero la existencia de un espacio intelectual puro en el que desplegaría autónomamente sus conceptos es una ficción; una ciencia no podría aislarse sin artificios de lo que Canguilhem denomina (...) su encuadre cultural, es decir, el conjunto de relaciones y valores ideológicos de la formación social en que se inscribe (Lecourt, 1970, p.73).

Por otro lado, y de la mano con lo anterior, en el trabajo presentado se abordan dos conceptos que me parece pueden ser claves para pensar la Educación Inclusiva: la *relación con el saber* (Beillerot, 1996 & 1998) y l*a modalidad de aprendizaje* (Fernández, 1987, 1992, 2000 & 2011) de un sujeto. Como se venía planteando, la ciencia intenta echar luz, velar, bordear y asir ciertos aspectos de la realidad; de este modo, retomando la función de interpretación de ambos conceptos, ambos tienen en común querer explicar la relación/vínculo del sujeto con el mundo, y el tipo de relación que se promueva desde la educación es fundamental si queremos propiciar espacios, vínculos y entornos inclusivos. Es decir, una relación con el mundo más justa, basada en el principio de igualdad de los sujetos.

Beillerot (1998) sostiene que esta *relación con el saber*, si bien es singular, se va formando con y junto a otros, familiares, escolares, sociales. Ello es sumamente importante, ya que nos convoca y responsabiliza a quienes ocupamos ese lugar de "otro" en la relación que un sujeto va estableciendo con el saber y con el conocimiento. Dicho autor, a partir de su experiencia y de sus trabajos en educación e investigación, sostiene enfáticamente que es a la educación a quien le corresponde brindar las herramientas para que los sujetos logren empoderarse a partir del saber, para que puedan elegir qué hacer, cómo vivir y qué tipo de sociedad construir.

Por su parte, Fernández (1987) también conceptualiza la *modalidad de aprendizaje* como esa "matriz" singular que utiliza el sujeto para aprender, matriz que se va construyendo desde el nacimiento en un vínculo con el otro. Al producirse el aprendizaje en la intersubjetividad, sostiene que las "modalidades de enseñanza" (2000) imperantes en el contexto social cobran relevancia. Dichas modalidades que se enmarcan en propuestas pedagógicas exceden a las voluntades individuales, por ello relevante pensar a la inclusión como un principio, un valor, un paradigma que atraviese y que enmarque las relaciones entre los sujetos. En función de ello, acordamos con una referente en educación inclusiva en la Argentina, Flavia Terigi (2009) que

> [...] hoy estamos en condiciones de sostener que, excepto en condiciones muy extremas de lesiones u otros compromisos biológicos, todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender, bajo las condiciones pedagógicas adecuadas; y que, en la mayor parte de los casos, estas condiciones están al alcance del sistema educativo, que debe encontrar, definir, producir (según se trate) las condiciones pedagógicas para el aprendizaje de todos y todas (p.15).

Esto es significativo respecto a los conceptos que venimos trabajando, debido a que como sostiene Alicia Fernández (2000), la *modalidad de aprendizaje,* y con ella *la relación con el saber* de un sujeto, se configura en vinculación con *la modalidad de enseñanza;* por lo cual el tipo de propuesta pedagógica que propiciemos dará lugar -o no- a una educación inclusiva, ya que ella siempre se construye en relación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bachelard, G. (1987). "La noción de obstáculo epistemológico"; en: *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI Editores.

Badiou, A. (2005). "Panorama de la filosofía francesa contemporánea"; en: *Voces de la Filosofía francesa contemporánea*. Bs As: Colihue.

Bassa Mercado, J. (2007). "La teoría del poder constituyente en la constitución chilena vigente". Tesis de postgrado: Magíster en Derecho, mención en derecho público. Universidad de Chile. Recuperado el 23 de junio de 2019 de: http://www.tesis.uchile.cl/handle/2250/114650

Beaucher, C., Beaucher, V. & Moreau, D. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir. *Revue Esprit critique*, 17, 6-29.

Beillerot, J. Blanchard Laville, C. & Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*: Buenos Aires: Paidós Educador.

Beillerot, J. (1979). *Idéologie du savoir: militants politiques et enseignants*. Paris: Casterman.

Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

Bertoldi, S., Bolletta, V. & Minguetti, M. (2008). Operaciones de desplazamiento del concepto de reflexividad en el campo de las ciencias sociales. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología. Universidad Nacional de Entre Ríos*. 19(37), 95-109.

Bertoldi, S., Vercellino, S. & Lima, F. (2012). "La reflexión epistemológica en psicopedagogía en argentina y en el mundo. Una revisión bibliográfica". Documento de Cátedra N° 5. Asignatura: Epistemología-Departamento de Psicopedagogía-Centro Universitario Regional Zona Atlántica. Río Negro: Universidad Nacional del Comahue.

Bertoldi, S. & Verecellino, S. (2013). Reflexión Epistemológica en Psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad. Revista Pilquen-Sección Psicopedagogía. 15(10), 1-9.

Bertoldi, S, Enrico, L. & otros. (2017). Proyecto de investigación: "Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014 – 2017". Río Negro: UNCo-CURZA

Bossa, N. A. (2008). A emergência da Psicopedagogia como Ciência. Artigo Especial. Revista Psicopedagogia, 25(76), 43-8.

Canguilhem, G. (1961). "Modéles et Analogies dans la Découverte en Biologie" (orig. En inglés "The role of the analogies in biological discovery") en Scientific Change, Symposium on the History of Science, University of Oxford, 9-15 July, 1961. Ed. A. C. Crombie, London, Heinemann, 1963. Ed. francesa en Etudes. Recuperado el 23 de junio de 2019 de: https://es.scribd.com/doc/245284781/27973922-Georges-Canguilhem-Connaissance-de-LaVie-pdf

Canguilhem, G. (2009). *Estudios e Historia de Filosofía de las ciencias*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Canguilhem, G. (2000). ¿Qué es la Psicología? Recuperado el 23 de junio de 2019 de:: www.elseminario.com.ar

Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Recuperado el 23 de junio de 2019 de:

http://es.scribd.com/doc/114832990/Canguilhem-Georges-Lo-Normal-yLo-Patologico

Canguilhem, G. (1975). *La formation du concept de réflexe aux XVIIe et XVIIIe siècles*, París, PUF, 1955. Tr: La formación del concepto de reflejo en los siglos XVII y XVIII, Barcelona: Avance.

Da Silva, V. A. (2008). Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 150-190.

de Lajonquière, L. (2005). *De Piaget a Freud: Para repensar los aprendizajes*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Diker, G. & Frigerio, G. (2007). "¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS"; en: Baquero, R., Diker, G. & Frigerio, G. (Comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante Editorial.

Falavigna, C. & Arcanio, M. (2011). Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción. Revista IRICE, (22), 7-16.

Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión (año de publicación del libro original, 2000).

Fernández, A. (2009). *Psicopedagogía en psicodrama*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión (año de publicación del libro original, 2000).

Fernández, A. (2010). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión (año de publicación del libro original, 2000).

Fernández, A. (2011). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión (año de publicación del libro original, 1992).

Fernández, A. (2012). *La atencionalidad atrapada*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión (año de publicación del libro origina, 2011).

Follari, R. (2000). *Epistemología y Sociedad*. Rosario: Homo Sapiens.

Follari, R. (2006). "La pesquisa epistemológica como investigación intrateórica"; en: Gotthelf, R. (Dir). *La investigación desde sus protagonistas. Senderos y estrategias*. (pp.91-105). Mendoza: EdiUNC

Garnier, A. (2008). Le rapport au savoir de l'enseignant, révélateur du fonctionnement du système didactique. Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport. l'Institut Universitaire de formation des Maîtres de l'Université

Franche-Comté. Recuperado el 14 de agosto de 2019 de: http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal14/Garnier%20eJ%2014.pdf (07/08/2013)

Gohier, C. (1998). La recherche theórique en sciences humaines: réflexiones sur la validité d´énoncés théoriques en education. Revue des sciences d l´éducation, 24(2), 267-284.

Guyot, V. (2005). Epistemología y prácticas del conocimiento. Revista Ciencia, Tecnología y Sociedad, 30 (XVI), 9-24.

Kalali, F. (2007). *Rapport au savoir: bilan sur la place du sujet dans les différents travaux*. Symposium: Rapports au (x) savoir(s): du concept aux usages . Congrès international Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg. Recuperado el 17 de agosto de 2022 de: http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Faouzia_KALALI_422.pdf

Lecourt, D. (1970). "La historia epistemológica de Georges Canghilhem"; en: *Para una crítica de la epistemología*. México: Siglo XXI Editores.

Mendel, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y Educación*. Buenos Aires: UBA-Ed. Novedades Educativas.

Moreu Calvo, A. (2002). La fundamentación contemporánea del discurso psicopedagógico. Historia de la educación. *Revista interuniversitaria*, 21, 105-116.

Moreu, A. C. & Bisquerra, R. (2002). Los orígenes de la Psicopedagogía: el concepto y el término. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13, 17-29.

Muller, M. (2000). Balances y perspectivas de la psicopedagogía en la bisagra del milenio. *Revista Aprendizaje Hoy*, 44.

Ortiz, E. (2000). Una comprensi n epistemol gica de la Psicopedagogia. *Temps d' Educacion*, 24.

Paín, S. (1979). *Estructuras inconscientes del pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Paín, S. (1980). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Pouliot, C., Bader, B., & Therriault, G. (2010). The notion of the relationship to knowledge: A theoretical tool for research in science education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(3), 239-264.

Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Cristiandad y Editorial Trotta.

Rochex, J. Y. (2004). La notion de rapport au savoir: convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10(2), 93-106.

Schuster, F. (2002) "Del naturalismo al escenario postempirista"; en: *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Manantial.

Therriault, G., Bader,B. & Nodng Angoe, C. (2013). L'apport de la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) en education aux sciences et en formation initiale et continue des enseignants du secondaire: des exemples au Quebec et au Gabon. *Revue Esprit critique*, 17, 70-94.

Terigi, F. (2009). *Trayectorias escolares*. Buenos Aires: Ediciones Fernanda Benítez Liberali.

van den Heuvel, R. & Vercellino, S. (2015). "La movilidad de conceptos en el campo psicopedagógico: una aproximación a las relaciones entre conceptos propuestos por Jacky Beillerot y Alicia Fernández". Revista Pilquen-Sección Psicopedagogía, 12(1), 1-13.

Vázquez García, F. (2011). La teoría de la historia de las ciencias de Georges Canguilhem. (Tesis de Grado). Sevilla: Universidad de Sevilla, Recuperado el 23 de agosto de 2019 de: http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/14575

Ventura, A. C. (2012). Perspectivas y desarrollos científicos actuales de la psicopedagogía en el contexto iberoamericano. Revista Pilquen-Sección Psicopedagogía, 14(9), 1-7.

Venturini, P., Calmettes, B., Amade-Escot, C. & Terrise, A. (2007). Analyse didactique des practieus de 'enseignement de la physique d'un professeure experimentée. Aster, 45, 211-234.

Vercellino, S. (2004b) La (Des)aparición de la Dislexia: una mirada sobre el saber psicopedagógico desde la perspectiva de Michel Foucault. KAIROS. Revista de Temas Sociales, 13. Recuperado el 18 de julio de 2019 de: http: // www.fices.unsl.edu.ar/kairos/index.html.

Vercellino, S., van den Heuvel, R. & otros. (2013). Proyecto de investigación: "Relación de los alumnos con el saber y performatividad del dispositivo escolar. Estudio con alumnos de escuelas primarias de la ciudad de Viedma, R. N. 2013-2015". Río Negro: UNCo-CURZA

Vercellino, S. (2014b). La "relación con el saber": revisitando los comienzos del concepto. *Revista Pilquen-Sección Psicopedagogía*, 16(11), 1-8.

Vercellino, S., van den Heuvel, R. & Guerreiro, M. (2014). La "relación con el saber": revisitando los comienzos del concepto. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogía, 96.

Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la 'relación con el saber'. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 53-82.

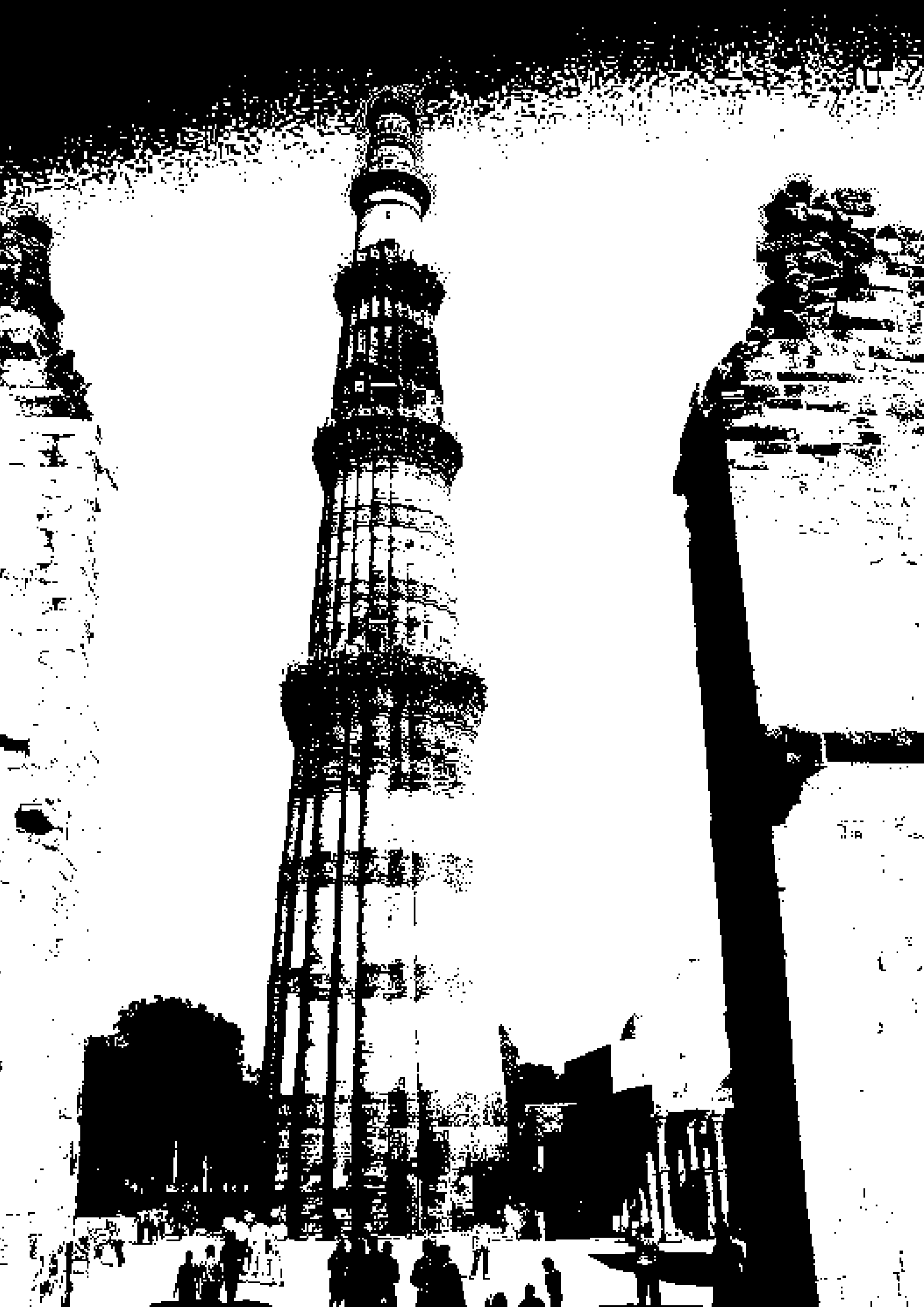
Vercellino, S. (2015) *La metáfora de la red en el concepto foucaultiano de dispositivo Oficina do CES*. Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais Praça D. Dinis Colégio de S. Jerónimo, Coimbra- ISSN 2182-7966

Visca, J. (1985). *Clínica Psicopedagógica. Epistemología Convergent*e. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Zabala, A. (2008). "Prólogo"; en: Charlot, B. (Edit.) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización.* (pp.9-15). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Zambrano Leal, A. (2007). La psicopedagogía: ¿ciencia, saber o discurso? *Cuadernos de Psicopedagogía*, 4. Recuperado el 23 de julio de 2018 de: http://virtual.uptc.edu.co/revistas/index.php/psicopedagogia/article/view/380

Zambrano Leal, A. (2013). Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, (61), 27-43. Recuperado el 23 de julio de 2018 de: http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2329





CAPÍTULO XII
INCLUSIÓN DE LOS CIUDADANOS Y LENGUAS ORIGINARIAS EN LOS DISPOSITIVOS DE PRODUCCIÓN ACADÉMICA

Jorge Yangali Vargas
Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), Perú
******

En el presente ensayo pretendemos destacar la importancia que tiene para nosotros la divulgación del conocimiento de y entre los pueblos originarios del sur global. Proponemos ir de la gestación de universidades interculturales a la promoción/traducción de los saberes originarios mediante el modelo de acceso editorial abierto.

INTRODUCCIÓN

En estas primeras décadas del siglo XXI, que podríamos calificar como el siglo de los emergeres, se cuentan dos proyectos gubernamentales destacables en lo que se refiere a la revaloración de lenguas originarias en la zona andina – lamentablemente en el ámbito amazónico aún hay mucho por hacer. Nos referimos a los proyectos constitucionales de Ecuador (*Constitución de la República* del Ecuador 2008) y Bolivia (*Constitución Política del Estado de Bolivia*, 2009).

En su primer artículo constitucional el estado boliviano declara fundarse "en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país." Más adelante al hablar de la oficialidad de sus lenguas precisa:

> [...] Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco. (Art. 5.I.).

Lenguajes que dan cuenta de la heterogeneidad de esta nación andina. En México cerca de 7 millones de sus habitantes hablan alguna lengua indígena, las más habladas (de un total de 95) son: Náhuatl, Maya y lenguas mixtecas. La población indígena brasileña está compuesta por 220 etnias que hablan 180 lenguas diferentes, representa 0.4% de la población brasileña, aunque este porcentaje varía según las regiones, por ejemplo, algunos municipios de la Amazonia, constituyen más de 50% de la población.

Otra de las naciones que ha declarado, en lo que va de este nuevo milenio, constituirse desde la pluralidad es Ecuador. En su *Constitución* al hablar de los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades atribuye a dichas agrupaciones el derecho de:

> [...] Mantener, proteger y desarrollar los conocimientos colectivos; sus ciencias, tecnologías y saberes ancestrales; los recursos genéticos que contienen la diversidad biológica y la agrobiodiversidad; sus medicinas y prácticas de medicina tradicional, con inclusión del derecho a recuperar, promover y proteger los lugares rituales y sagrados, así como plantas, animales, minerales y ecosistemas

> dentro de sus territorios; y el conocimiento de los recursos y propiedades de la fauna y la flora. (Art. 57, p.12)[150]

A diferencia de su par boliviano, la constitución ecuatoriana añade a la pluralidad lingüística dos componentes estructurales. El primero restituye el carácter epistemológico de los pueblos originarios que la academia moderna eurooccidental ha desdeñado fundacionalmente, como toda fundación colonialista. El segundo, tiene que ver con la definición mítica del territorio y sus fuentes de conocimiento y riqueza. Los efectos de estas constituciones latinoamericanas en la política global lo podemos observar en la declaración de la Unesco que reconoce el *sumay kawsay* (buen vivir) ecuatoriano como proyecto alternativo a la noción hegemónica de desarrollo, restringido a lo econòmico (Unesco 2015, p.32).

Víctor Bretón, David Cortez y Fernando García (2014, p.24), en su análisis de la práctica política del Ecuador, luego de la aprobación y puesta en marcha de la *Constitución* del 2008; hallan una suerte de incoherencia entre lo declarativo en dicho documento y la *real politik* que impulsa actividades económicas extractivistas, las mismas que afectan seriamente el declarado *sumay kawsay*. Si ahondásemos en estas acciones prácticas que debilitan el carácter reivindicativo de ambas constituciones sobre los saberes ancestrales, tenemos que observar la labor que cumplen las universidades en su misión de hacer y divulgar ciencia. Pues, a la euforia constitucional le tienen que preceder políticas concretas que se materialicen en las prácticas ciudadanas del boliviano o ecuatoriano de a pie. En este trayecto, de modo particular la universidad y la academia boliviana en su conjunto han hecho muy poco. Pese a que es tarea constitucional de dichas instituciones "implementar programas para la recuperación, preservación, desarrollo, aprendizaje y divulgación de las diferentes lenguas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos" (*Constitución Boliviana* art. 95)[151].

En el terreno epistemológico las experiencias boliviana y ecuatoriana nos permiten identificar el enorme esfuerzo realizado por quienes tienen a su cargo la política nacional para procurar, cuando menos, consensos parlamentarios para definir y expandir las identidades nacionales y tender argumentos jurídicos interculturales. Y al mismo tiempo, identificamos la falta de voluntad de quienes están a cargo de formular y concretar en micropolíticas institucionales –aludimos a los rectores universitarios, ministros de cultura, etc.– la retórica gubernamental. Falta de voluntad con causas multifactoriales como el presupuestal, o el político; pero sobre todo por el prejuicio lingüístico-racial latente o encubierto, etc.

[150] Sobre el análisis de la legislación mexicana en materia de inclusión, interculturalidad y educación véase el artículo de Zaira Navarrete y Armando Alcántara.

[151] Al hablar de la Ciencia, Tecnología e Investigación (*Constitución* de Bolivia, art. 103) involucra en la tarea de divulgación científica a las universidades, empresas, y naciones originarias.

LOGRO: ABRIR LA UNIVERSIDAD A LAS POBLACIONES ORIGINARIAS

Como destacan Arabela Campos y Luciane Bello (2017; 340), en latinoamérica los cambios y la apertura a la población indígena se da en un "clima internacional de respeto a los derechos humanos en busca de una mayor igualdad entre ciudadanos" (traducción mía)[152]. Clima que viene alentando la formulación de políticas de inclusión de grupos sociales y culturales como la afrodescendiente, la indígena, la población con discapacidad, los grupos con identidades sexuales diversas, etc. Lo cual ha redundado, hablando del sistema universitario, en un crecimiento sustancial en la matricula global (tanto en entidades públicas como privadas) de estos grupos –nos referimos a los indígenas u originarios en lo específico– antaño excluidos, minoritarios o encubiertos, así como en la creación de universidades interculturales,[153] o en la implementación de prácticas inclusivas al interior de las mismas.

En el presente siglo, países como Brasil, Ecuador, México, entre otros; han adoptado enfoques inclusivos e interculturales que progresivamente han ido contagiando a las otras naciones para que también las adopten. En Brasil las políticas de inclusión se han concretado en un sistema de cuotas en la aplicación para el ingreso a las universidades, lo que permitió el acceso de poblaciones negras e indígenas al sistema universitario.[154] Ley de cuotas que debido al examen de ingreso que exige el dominio de códigos simbólicos propios de la élite a los que los estudiantes pobres (provenientes de la

[152] Proyectos indigenistas y mestizos que estarían en la base genealógica de políticas interculturales vendrían a ser las que impulsaran José María Arguedas, en el Perú, al definir lo peruano como el crisol de "todas las sangres" en los que tiene un rol principal el indígena quechua o de Gilberto Freyre, en Brasil, quien alentara la percepción positiva de la "mistura das três raças (o branco, o índio e o negro)" (Citado por Campos y Bello 341).

[153] En la actualidad, en Brasil se implementan licenciaturas interculturales para indígenas en trece universidades públicas: nueve de ellas se desarrollan en universidades federales y cuatro en universidades de nivel provincial. Son nueve las universidades interculturales en México entre ellas: Universidad Autónoma Indígena de México, Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, Universidad Intercultural del Estado de Guerrero. Siendo la de mayor matrícula la Universidad Autónoma Indígena de México (Sinaloa) Universidad Intercultural que cuenta con la *Revista Ra Ximhai*. Las mismas que coberturarían el 1% del total de la matricula que corresponde a la educación superior en México; la labor de su rector Jesús Ángel Ochoa Zazueta y el coordinador académico, Ernesto Guerra, es destacable en su enfoque constructivista de la educación. (Véase el estudio que realiza Lhemann (2015). Universidades que emergieron durante el Gobierno de Vicente Fox (como nos lo recuerda David Lehmann).

[154] Véase La ley Federal Nº 12.711/2012, conocida como *Lei das Cotas*, "que reserva 50% de vagas nos estabelecimentos de educação superior federais a estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas, levando em conta o nível socioeconômico e origem étnico-racial dos mesmos" (En Campos y Bello 343). Brostolin y Figueiredo, por su parte precisan que las acciones de educación indígena en Brasil se inician con objetivos diferenciadores en los años setenta (Consolidándose en la *Constitución Política* brasileña de 1988) diferenciándose notoriamente del modelo proteccionista e integrador que le antecedió desde 1910. Aluden a la ley de cuotas de 2002 en el Estado de Mato Grosso do Sul.

escuela pública) tienen acceso restringido reduce el porcentaje de sus admisiones al sistema universitario.

Como vemos, se han diseñado mecanismos de admisión que favorecen a un número considerable de poblaciones marginadas históricamente, no obstante, la práctica intercultural es una realidad aún nominal, lo que equivale a un proceso de exclusión incluyente, tal y como lo podemos hallar en la definición de universidad intercultural en México que las concibe como "instituciones que se ubican en regiones densamente indígenas. Como su nombre lo indica, no son exclusivamente para indígenas, pero sí preferentemente para indígenas por el lugar donde están ubicadas (Schmelkes, 2011, referenciado por Navarrete y Alcántara).

En el caso peruano y al hablar de la Amazonía, que geográficamente reúne al mayor número de poblaciones indígenas hablamos del acceso de los mismos a la educación superior desde el funcionamiento del primer programa de formación de maestros bilingües en 1952, organizado y dirigido por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV)[155]; Programa que fue a convertirse en Instituto Pedagógico en la década del ochenta. El vínculo del ILV con la iglesia protestante, principalmente norteamericana, provocó la crítica en la década del setenta tanto de la iglesia católica como de los sectores de izquierda. Por lo que la iglesia católica también impulsó proyectos de educación bilingüe. Ambos, tanto evangélicos como católicos, centraron sus esfuerzos en la formación de docentes indígenas. A esta misma tarea se sumaron las mismas organizaciones indígenas al fundar y respaldar programas de formación docente o al vigilar por el funcionamiento de los institutos evangélicos y católicos que dejaron de ser regentados por las iglesias y pasaron a ser instituciones públicas en los ochenta (Espinosa, 2017).

Las universidades públicas peruanas por su parte también emprendieron programas de profesionalización en los que indiferenciados participaron docentes quechuas, amazónicos e hispanohablantes. Como un gesto de acción afirmativa otras universidades reservaron un número de vacantes para que sea coberturada por la población indígena. Como lo destaca Espinoza (2017, p.108), estas prácticas inclusivas no respondían a políticas estatales sino a iniciativas de las mismas universidades como la Universidad Nacional Mayor de San Marcos o la Universidad Nacional de Educación, entre otras. La labor de las organizaciones indígenas, como la Aidesep, era la de buscar becas o recursos para que sus estudiantes concluyan sus estudios universitarios; pese a ello el índice de deserción escolar fue alto. El Estado en el 2013 implementó un programa de becas (Beca-18) que viene favoreciendo a parte de la población indígena. La oferta de las universidades públicas y privadas para estos becarios es restringida a algunas carreras profesionales, no contemplando, por ejemplo, su ingreso a carreras como derecho y medicina (Véase el estudio de Espinosa). En el sur brasileño las poblaciones indígenas

[155] Por los mismos años se tiene la presencia del *Summer Institute of Linguistics* (SIL) en Brasil. (Ver el estudio de Paladino)

también privilegian la carrera pedagógica, no obstante la diversidad de oferta y elección es mayor abarcando carreras como administración, enfermería, filosofía y derecho (Paladino 2010, p.81).

Tanto en el Perú como en Brasil al interior de sus universidades no hay programas de inclusión e interculturalidad que permita a dichos estudiantes evidenciar sus saberes. Fundamentalmente están allí para aprender. De modo similar en México, Lehmann narra las experiencias de los estudiantes indígenas en las universidades interculturales, quienes retornan a sus comunidades para devolver lo aprendido. El año 2010 se crearon nuevas universidades interculturales tanto para atención a la población quechua como a las amazónicas. La meta inmediata de dichas universidades es la de dar cobertura a las poblaciones indígenas.

Iniciativas similares ha acontecido en otras naciones como Brasil donde, de acuerdo a Paladino, las acciones se han centrado en dos tareas fundamentales:

> [...] La formación de maestros indígenas bajo la modalidad de las licenciaturas interculturales y, por el otro, el ingreso de indígenas a carreras universitarias de modalidad no específica, sea estimulando a las instituciones públicas para que implementen sistemas de cuotas, sea ofreciendo becas para el pago de las colegiaturas en las instituciones privadas (p.76).

Pese a todo lo hasta aquí logrado hay todavía mucho trabajo que hacer para asegurar su permanencia y culminación; más aún la de divulgar sus conocimientos.[156]

Las iniciativas de naciones con alta densidad indígena se han evidenciado en la gestación de universidades interculturales propiamente dichas, siendo la primera en el Perú, la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía. Universidad que se creó el 2000 pero que entró en funcionamiento el 2005. Universidad que cuenta con un repositorio aún exiguo de tesis asociadas a la formación intercultural. Estructuralmente dicha universidad no ha superado la condición colonizadora imponiéndose, por ejemplo, una plana docente mestiza relegando a los profesionales indígenas a puestos laborales de mando medio en el sistema universitario; esto es de "jefes de práctica". Espinoza (114) dice: "El proyecto inicial de una universidad que forme profesionales indígenas que puedan articular sus conocimientos tradicionales con las ciencias modernas está lejos de ser realidad". Siguiendo las categorías empleadas por Mariana Paladino (68) diremos que el sistema de educación superior peruano no dejó de ser una "herramienta de aculturación, catequesis y civilización". Por tanto los efectos de estas políticas aún no son notorias en lo referido a la divulgación científica, toda vez que ella se sigue realizando en las lenguas "blancas". La inclusión se mantendrá precaria en tanto no asimilemos la concepción

[156] Según Brostolin y Figueiredo para el 2010 brasil contaba con 600 "académicos índios inseridos nas diversas instituições de ensino superior da capital e no interior do Estado de Mato Grosso do Sul, oriundos principalmente das etnias Terena, Kaiowá-Guarani e Kadiwéu". Estos 600 académicos eran Estudiantes matriculados en el Estado de Mato Gosso do Sul.

intercultural fundamentada en "la consideración de la diversidad humana como oportunidad de intercambio y enriquecimiento" (Navarrete & Alcántara 2015, p.148)

Según Daniel Mato son muy pocas las IES de América Latina que incorporan los saberes, las lenguas, propuestas, y modalidades de aprendizaje de esos pueblos en sus planes de estudio. Por lo mismo su contribución a la valoración de la diversidad cultural es mínima, por ende la promoción de relaciones interculturales equitativas y formas de ciudadanía que aseguren la igualdad de oportunidades, acción que Mato define como "ciudadanía con equidad". Para Mato la tarea de "interculturalizar toda la educación superior", de hacerla verdaderamente "universalista" y no monocultural subalternamente seguidora del legado europeo moderno e igualmente articulada al mercado mundial, sigue pendiente (Mato 201, p.68). Pese a esta valiosa disquisición sobre la ciudadanía indígena Daniel Mato, en su condición de coordinador del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008 & 2009) destacará entre los logros de las universidades indígenas, además de las señaladas por los otros investigadores para la realidad brasileña y peruana, el hecho que estas:

> [...] Integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento; promueven la valorización y, según los casos, incorporan las lenguas y saberes propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre dichas lenguas y saberes; desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible; forman egresados provenientes de las comunidades a las que se proponen servir, hablantes de sus lenguas, conocedores de sus saberes, así como de las disciplinas académicas "modernas", familiarizados con sus necesidades, demandas, propuestas y maneras de actuar, que contribuyen directamente al desarrollo sostenible local y regional, y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades. (Mato 2011, p.76).

Hoy las universidades interculturales están en un proceso de acreditación, como sus pares públicos y privados, mecanismo que podría apartarlas abismalmente (de Sousa) del sistema universitario alcanzado que de por sí ya es frágil. Por lo que una propuesta teórica importante en el tema de acreditación de las universidades interculturales e indígenas que sugiere Mato es la de entender "flexibilidad" en la aplicación de los estándares no como la justificación de la "baja calidad", sino desde la asociación de lo flexible con el enfoque de "diferenciación" (Mato 2011, p.77)

DISPOSITIVO POLÍTICO HORIZONTAL: ACCESO ABIERTO Y GLOBAL AL CONOCIMIENTO

Soledad Ramirez ubica el diálogo y las prácticas de acceso abierto en la llamada sociedad del conocimiento, la que a su vez se halla inmersa en el proceso de globalización. Ramírez también habla de dos iniciativas que el acceso abierto impulsa: "la difusion del trabajo científico en medios de acceso abierto y la movilización del

conocimiento a través de la producción, distribución, uso y reuso de recursos educativos abiertos (REA) para incidir en prácticas educativas" (p.104)[157]. Axiológicamente, como lo entiende la Unesco (citado por Ramírez) el acceso al conocimiento es una forma de "humanizar el proceso de globalización". Corresponde a las instituciones académicas, algunas presionadas por sus gobiernos, adoptar e implementar políticas y prácticas que permitan el acceso a la información científica en forma libre y gratuita.

Las consecuencias de liberar la producción científica aún no se pueden precisar. Aunque sí podemos precisar sus exigencias: "asimilación de una base de conocimientos rigurosos y estrategias eficaces y por desarrollar un pensamiento reflexivo, crítico y creativo" (Ramírez 105).Competencias que resultarían beneficiosas, por ejemplo para las personas autodidactas; así como para los investigadores independientes. Fernanda Dias y Edna Lúcia da Silva destacan que al diseminar la comunicación científica mediante el acceso abierto se facilitan la disponibilidad de dicha información para la producción de otros nuevos (2015, p.163).

Nancy Sánchez-Tarragó y su equipo de investigación destacan otra barrera y por ende reto a superar en la expansión del movimiento de acceso abierto: la barrera legal del derecho de autor. Barrera que tiene que ver con la comunicación clara y efectiva, de parte de las editoriales, de políticas de acceso abierto y la adopción de un modelo: puro o híbrido.

En un modelo puro "ni los autores ni los usuarios pagan por los contenidos accesibles en acceso abierto"; mientras que en un modelo híbrido "el autor o su institución pagan una tarifa por hacer disponible en acceso abierto el contenido publicado" (Sánchez-Tarrago et al., 161). El último modelo es el mecanismo que muchas editoras han encontrado para sostener sus publicaciones que no cuentan con financiamiento público, modelo que ha producido editoras "depredadoras" que lucran con la presión que tienen los académicos para publicar.

En el modelo de acceso restringido como lo califica Eisen, biólogo molecular y cofundador de PLOS (Public Library of Science), citado por Ana M. García se produce una "*aridiculous transaction*" toda vez que "en las revistas de suscripción es la propia comunidad científica no solo la que genera el producto de cambio (el artículo científico), sino también la que lleva a cabo el pro-ceso esencial en la publicación académica, el peer review, y la que debe pagar por acceder a su propio trabajo o al de los colegas" (García 142).

[157] Ikka (2013, citado por Ramírez, 105) "plantea diferentes modelos de implementación de las cuatro funciones sociales de la educación en este tipo de sociedad del conocimiento: (1) red de información, (2) el aprendizaje continuo, significado, procesamiento y creación de conocimiento, (3) la diversidad cultural con trabajo en comunidades y redes y (4) la realización de las capacidades humanas, aumentar la capacidad de dar cuenta del valor y tomar decisiones.

Otros problemas vinculados a la producción científica serían la hiperproducción de baja calidad, atención desproporcionada de autores y revistas hacia indicadores deficientes y manipulables (como los factores de impacto bibliográficos), procesos editoriales mejorables y retrasos injustificables en la transferencia de los resultados de la investigación para la toma de decisiones en la práctica profesional y para la formulación de las políticas públicas (García, 143). También tiene que tomarse en cuenta la exigencia de políticas gubernamentales que exigen (mediante medidas compensatorias o estímulos) a los investigadores a publicar en revistas de "alto impacto", muchas de las cuales están integradas a bases de datos dominantes (Aguado-López y Vargas 75).

Por su parte Dias y da Silva señalan que otro de los retos a tomar en cuenta tiene que ver con las dificultades para medir o cuantificar el impacto de las publicaciones de acceso abierto frente a los de acceso restringido, medición que se asocia al conocimiento del índice de citación de un trabajo de investigación. Esto es, no hay la seguridad que un trabajo de acceso abierto sea más citado que otro de acceso restringido. La seguridad que se cite un artículo no depende de liberar o restringir el acceso a dicho material sino en el entender que "a *citabilidade* depende da qualidade, relevância, originalidade e influência de um trabalho" (Dias y da Silva 165)[158]. Sistema de evaluación, que en la perspectiva de Villatoro (2016; citado por Aguado-López y Vargas) responde a "la ley de Bradford o la ley de las potencias; esto es: "pocos artículos reciben muchas citas y la mayoría de los artículos reciben pocas" (p.88).

En la perspectiva de Dias y da Silva El acceso libre es una condición necesaria y potencial: "Independente de colaborar ou não para o aumento direto no número de citações, o acesso livre aumenta drasticamente o número de usuários potenciais de qualquer artigo, acrescentando aqueles usuários que, se não fosse dessa forma, não teriam como acessá-los" (p.189). Por ende la mayor problemática y reto del acceso abierto, desde nuestro punto de vista, tiene que ver con el proceso que le precede a la publicación o archivo de los artículos, esto es con el proceso ulterior de la divulgación científica, lo cual implica mejorar los motores de búsqueda (Turk 2008; en Dias y da Silva, p.164), la creación de redes de investigadores para la traducción y vulgarización (en medios masivos) de los hallazgos científicos. En esta labor de traducción debiera ser invasiva la traducción en las lenguas originarias, en Latinoamérica.

De ahí que Aguado-López y Esther Vargas entiendan el acceso abierto como un acto político que subvierte la colonialidad del saber propio de la circulación de la comunicación científica. De entre los beneficios del acceso abierto cabe destacar el siguiente: "El AA inspira el desarrollo de la ciencia a partir de un gran diálogo global,

[158] Sistema de citación que responde a la soberanía ejercida por quienes tienen el control de la producción científica: ranquin de Shangai, el qs, Webometrics y los indicadores del Web of Science y Scopus. Control que mide las citas recibidas, haciendo de esta medición la expresión de la calidad y la relevancia, como es el caso del fi y del índice h.

multicultural y multidisciplinario" (p.74) El modelo busca mecanismos no comerciales pero sustentables.

La propuesta de Aguado-López y Vargas es que por lo menos se asegure el retorno de la producción científica que contó con financiamiento público. Entiende por lo tanto el AA como el dispositivo de acción política. La institucionalización del conocimiento científico a través de las publicaciones seriadas ha sido una pieza clave y uno de los dispositivos (mecanismos como opera el poder) más eficaces para validar la ciencia por encima de otras epistemes.[159] En este contexto de producción vertical del conocimiento científico, Aguado López y Vargas, siguiendo a Vargas-Arbeláez y Hartd y Negri, proponen acciones horizontales, entre éstas el AA, que como dispositivo político horizontal facilita la reapropiación del conocimiento, esto es un retorno social de la ciencia; entendiendo el conocimiento como "el lugar donde se produce el capital, pero también donde se despliega la subjetividad política" (p.85).

A la luz de esta acción horizontal del AA habría que entenderse la "reapropiación" del conocimiento no solo de aquellas producciones financiadas con recursos públicos; sino también del reconocimiento de la "episteme" o de la producción de conocimientos "tradicionales" de los pueblos históricamente marginados. Siendo un paso contundente en esta línea de política editorial fomentar la publicación en los mismos idiomas originarios. Por ende al hablar de descolonización de saber no sólo hablamos de descolonizar el saber occidental sino del saber en su conjunto.

DESAFÍO: ABRIR LA UNIVERSIDAD A LA TRADUCCIÓN EPISTEMOLÓGICA ORIGINARIA

Las universidades latinoamericanas desde su instalación han sido un reducto exclusivo del blanco eurocentrado. Este grupo social y racial, por lo mismo, ha gozado de los privilegios que implica la formación universitaria ligada a la administración del poder político y económico. El hablar de una universidad blanqueda siguiendo a Franz Fanon, va de la mano del uso y dominio de los mecanismos y herramientas (dispositivos dirán Eduardo Aguado-López y Esther Vargas) de representación que erigen la hegemonía de dicho grupo; esto es: una amplia cultura occidental, manejo de lenguas imperiales (alemana, francesa, inglesa, española, portuguesa y últimamente mandarina), empleo de la metodología y discurso científico, etc. Por lo tanto el acceso para un pobre, negro, indígena, discapacitado, y demás población marginada al sistema universitario implica las posibilidades políticas de detentar el uso y dominio de estos códigos que la élite rectora del poder político y, claro, académico heredado de su pasado colonial.

[159] Aguado López y Vargas afirman: "A partir de unas racionalidades enunciadas en unas prácticas locales anglosajonas, se genera la infraestructura de circulación del saber y los criterios de evaluación para *toda* la ciencia. Esta infraestructura, a la postre, *captura*, *determina*, *moldea* lo que *sí es ciencia* y desestima formas de producción de conocimiento que describen un comportamiento que no se acomoda al dispositivo." (84)

Entre estos códigos se incluye el discurso científico y las lenguas mediante los cuales ella se divulga. El uso de este discurso y lengua hegemónicos resulta complejo para la población indígena pues ésta llega a naturalizar la preponderancia de los idiomas de la ciencia sobre la suya, y la circunscribe al ámbito familiar y de uso cotidiano.

Los estados siguen imaginando (Benedict Anderson) una acción universitaria donde la formación de profesionales indígenas debe orientarse a la atención a poblaciones indígenas o de profesionales negros para atender a los afrodescendientes, etc. Desde este modo de pensar repetimos la lógica de circunscribir a estas poblaciones como cerradas en sí mismas. Por ende se diseñan políticas que procuran conservarlas en su "autenticidad", cuando de lo que se trata es de contagiarlas y ser contagiadas por ellas. No solo se trata de "proteger" a las poblaciones indígenas de tal modo que las amurallemos o las esencializemos en lo ancestral.

Entre los cinco desafíos que tienen las universidades interculturales propuestos por Navarrete y Alcántara[160] se habla de "lograr la autoadscripción y la revaloración del origen para los indígenas, lo cual es fundamental para el funcionamiento de un modelo intercultural. El reconocimiento debería estar basado no sólo en criterios del lenguaje, sino también en las prácticas culturales" (p.156). Habría que precisar que las prácticas culturales no están ajenas al reconocimiento del lenguaje. En el sistema universitario también se requiere incidir en que dicho reconocimiento pasa por concederle una paridad con las lenguas de dominio académico. En otras palabras, se requiere quebrar el prejuicio colonialista de considerar la lengua originaria como extraña, ajena y distante del discurso científico.

Respecto del contenido a liberar parece haber cierto consenso. Por ejemplo, si se trata de investigaciones que han contando con financiamiento público, se cree que es moralmente correcto que se de acceso abierto a dicho trabajo (Ramírez, García, Aguado-López y Vargas y la Unesco). Respecto de las patentes, aún hay trabas institucionales que faciliten abrirlas a la sociedad. Ramírez, por su parte, destaca un reto del acceso abierto que resulta fundamental: el idioma, Pues como ella misma precisa "el 72% de los recursos disponibles están en ingles (DOAR, 2012), lo que dificulta su uso en países que no son angloparlantes" (p.114).

En el sistema de producción científica dominante es vigente la subrepresentación de la producción de América Latina (Sousa citado por Aguado-Lopez y Vargas); que se enfatiza por el no uso de la lengua inglesa[161].

[160] Los otros cuatro desafíos son: incremento de docentes indígenas –propuesta coincidente a la de Yangali (2017)–, superar las deficiencias de orden académico, inserción laboral de egresados y oportunidad de construir su modelo de desarrollo (Navarrete y Alcántara 156-157).

[161] Lo evidente de la sub valoración de la producción científica que no sea en inglés se aprecia en los mecanismos de reconocimiento y estímulos nacionales. Véase, por ejemplo las bases para el *Incentivo para la publicación de artículos científicos en revistas indizadas* (2017) del Concytec, Perú. Que en el cuadro donde

> [...] América Latina ha edificado sus referentes colectivos con base en unas formas de colonialidad en las que impera la racionalidad técnico-científica europea y los tipos de conocimiento y las formas de producción científica de los países "desarrollados". Esto produce un menosprecio de las subjetividades latinoamericanas y de sus comprensiones del mundo (Aguado-Lopez & Vargas, 2016, p.82).

Lehmann afirma que "las familias indígenas esperan que los estudios confieran a sus hijos las capacidades –ante todo lingüísticas– que requieren para entrar al mercado laboral" (150). Y por ende perciben que sus lenguas no sirven y por ende no superan el ámbito doméstico y de intercambio secreto.

Económicamente hablando, el poblador indígena – producto de un histórico proceso orientalista (Said) y colonial (Quijano) – percibe que su capital cultural es en extremo inferior al capital cultural reconocido y demandado por la cultura universitaria. Y por lo mismo, al concluir sus estudios y retornar a su comunidad para prestar servicios profesionales, una de sus funciones intrínsecas es la de traducir las categorías propias de su disciplina y epistemología adquirida en la universidad a su propia lengua[162]. Función de traducción que no forma parte del perfil de las carreras profesionales y menos se le asimila desde los sistemas de administración científica como una potencial forma que favorece el acceso abierto a la ciencia de poblaciones históricamente marginadas.

CONCLUSIONES

Un entendimiento diferente del enfoque intercultural en la educación es el mexicano, que como lo precisa Lehmann, en principio "no estar dirigida específicamente, a pueblos indígenas ni estar principalmente preocupada por la lengua. La idea de la interculturalidad es que todos tengan conocimientos y aprecien las diversas tradiciones culturales de su país." (136) Esta forma de entender lo intercultural, por ende, como lo dijimos en otro artículo (Yangali, 2017), debería buscar como derrotero, asumir un proceso decolonial. De lo contrario la interculturalidad no pasa de ser un motivo de orgullo folklórico y no un compromiso histórico. Lingüísticamente hablando se trata no sólo de enseñar la lengua materna con estrategias de enseñanza de la lengua dominante; sino de facultar la lengua originaria para que lleve consigo el discurso científico.

En lo factico, en toda Latinoamérica, el enfoque intercultural se ha circunscrito en y para la población indígena o aquella que se autodenomina como tal. En este contexto ¿cómo hacer para empoderar la voz de los pueblos originarios?, aunque la respuesta es variada, creo que tiene que ver con empoderarla para asumir el rol traductor que la impulse a traducir el discurso científico y ser traducidas él.

---

se estipula el monto académico por publicación se establece una diferencia de más del 40% para la publicación en inglés frente a la hecha en español. Para más detalles véase https://goo.gl/Hc8VkC

[162] Sobre el retorno de los profesionales indígenas a sus comunidades véase el estudio de Campos y Bello, 2017, pp.364-365.

Las universidades tienen proyectos editoriales para fomentar la difusión de la producción de conocimiento que se genera a su interior y como efecto del intercambio comunicativo, divulgar entre sus miembros el conocimiento cedido por sus colaboradores nacionales y extranjeros.

Existe la percepción que este interactuar solo es posible en lenguas que detentan y traducen dicho conocimiento. En América Latina se tiene la idea de que la ciencia solo es divulgable en inglés, español y portugués. Las revistas científicas sobreentienden que transmitir ciencia es hacerla a través de dichas lenguas.[163] Posición hegemónica en lo lingüístico que a su vez niega y duda que sea posible producir en otras lenguas, más si estas son las originarias. En ese sentido se marginaliza sobremanera a la población nativa a la que se le niega el acceso y al mismo tiempo se le sanciona por no ser competente para producir conocimiento "científico". Ello nos invita a pensar de "otro" modo el acceso abierto para que el diálogo o intercambio que corresponde a todo proceso comunicativo sea inclusivo en nuestro Sur.

Fieles a las históricas prácticas discriminatorias las revistas científicas, incluso muchas de Ciencias Sociales, obvian la lengua originaria, tanto para traducir los recientes hallazgos como para traducir los hallazgos que dichos pueblo conservan y resguardan por años. No se puede hablar de acceso abierto si en este concepto no están comprendidas las lenguas a las que se las ha clausurado su acceso.

En los últimos años el impacto de políticas interculturales están dando sus frutos: Por ejemplo se tienen universidades que se autodenominan interculturales. En nuestra pesquisa hallamos que dichas instituciones se autoproclaman como tales pero sus prácticas no las confirman. Por ejemplo no hay carreras específicas para el ejercicio de lo

[163] Las revistas analizadas fueron:
Diálogo de Saberes, editada por la Dirección General de Producción y Recreación y Saberes de la Universidad Bolivariana de Venezuela, a cuyo cargo están las políticas nacionales de investigación, postgrados y diplomados de esta Casa de los Saberes.
A Revista *Tellus* está voltada para a publicação de resultados de pesquisa e documentação sobre as populações indígenas, especialmente sul-americanas, e é vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).
Hermenéutica Intercultural adscrita a la Facultad de Ciencias Religiosas y Filosofía de la Universidad Católica Silva Henríquez en Chile.
Revista *Ciencia e Interculturalidad es* una revista para el diálogo intercientífico e intercultural de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. El objetivo de *Ciencia e Interculturalidad* es compartir y diseminar conocimientos, saberes y prácticas a través de artículos inéditos y de revisión crítica, que aporten en diversas áreas del conocimiento, con énfasis en temas vinculados a la interculturalidad, y específicamente desde una perspectiva de la multidisciplinariedad en: Educación; Revitalización Lingüística y Cultural; Salud Intercultural, Género e Interculturalidad; Ciencias Sociales; Humanidades; Recursos Naturales y Medio Ambiente; Ingeniería y Tecnología; Agropecuaria; y Cultura Indígena y Afrodescendiente
Revista *Ra Ximhai*, que en su portal de bienvenida declara publicar "Los avances más importantes en diferentes disciplinas de las Ciencias en su propio idioma"; no obstante en su guía de autores, oficializa el español – lo mismo sucede con las anteriores– como lengua privilegiada y exceptúa artículos en inglés y francés. *Ra Ximhai* es una revista científica creada y respaldada por la Universidad Autónoma Indígena de México, hoy Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa.

intercultural, las carreras mismas no tienen en sus planes de estudio seminarios o asignaturas en las que se note con claridad lo "inter". Es más y pese a que por ley, en el caso peruano, se exige el dominio de una segunda o tercera lengua, dichos planes de estudio solo fomentan la monoglosia dominante.

Fieles a estas prácticas discriminatorias las revistas que se fomentan entre estas instituciones obvian la lengua originaria, tanto para traducir los recientes hallazgos como para traducir los hallazgos que ellas conservan y resguardan por años. No se puede hablar de acceso abierto si en este concepto no están comprendidas las lenguas a las que se las ha clausurado su acceso. Nuestra propuesta parte por reafirmar la importancia del conocimiento originario y de mecanismo de transmisión; esto es de su lengua, decantado por decenas de generaciones.

Se trata por ende de establecer una política editorial de acceso abierto y diferenciado e intercultural respecto de las poblaciones con minorías lingüísticas y decoloniales respecto de las lenguas hegemónicas. Ya hemos avanzado sisgnificativamente al visibilizar la problemática de la educación indígena, se trata ahora de buscar un diálogo desde las diferencias que provoque un interaprendizaje de ambos sujetos. Su derecho a la educación es incuestionable, su derecho de acceso a la información científica es un desafío de reivindicación histórica y editorial. Por lo pronto sus lenguas se filtran en el discurso académico como palabras sueltas urgidas de glosarios en los pies de página, abstracts, y otros mecanismos marginales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado-López, E. & Juliana Vargas, E. (2016). Reapropiación del conocimiento y descolonización: el acceso abierto como proceso de acción política del sur. *Rev. Colomb. Soc.*, *39*(2), 69-88.doi: http://dx.doi.org/10.15446/rcs.v39n2.58966Este

Bretón, V., Cortez, D. & García, F. (2014). En busca del sumak kawsay. Presentación del Dossier. *Íconos* (48), 9-24.

Brostolin, M. R. & Figueiredo Cruz, S. (2010). Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. *Interações, Campo Grande*, 11 (1), 33-42.

Campos Oliven, A. & Bello, L. (2017). Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. *Horizontes Antropológicos* 23 (49), 339-374. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000300013

Espinosa, O. (2017). Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. Anthropologica 35 (39), 99-122. https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.005

Fernanda D. D. & Lúcia da Silva, D. (2015). O acesso aberto e o uso da informação científica. *Investigación bibliotecológica* 29 (65),161-194.

García, Ana M. (2015). ¿Qué aporta el acceso libre? Poca cosa, los principales problemas siguen y aparecen algunos más. *Gac Sanit.* 29 (2), 142–144. http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2014.11.008

Lehmann, D. (2015). Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Nueva Época, 60 (223), 133-170.

Mato, D. (Coord.) (2009). Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible /Bvivir. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.

Mato, D. (2011). Universidades indígenas de américa latina: logros, problemas y desafíos. *Revista andaluza de antropología 1: Antropologías del sur*, 63-85.

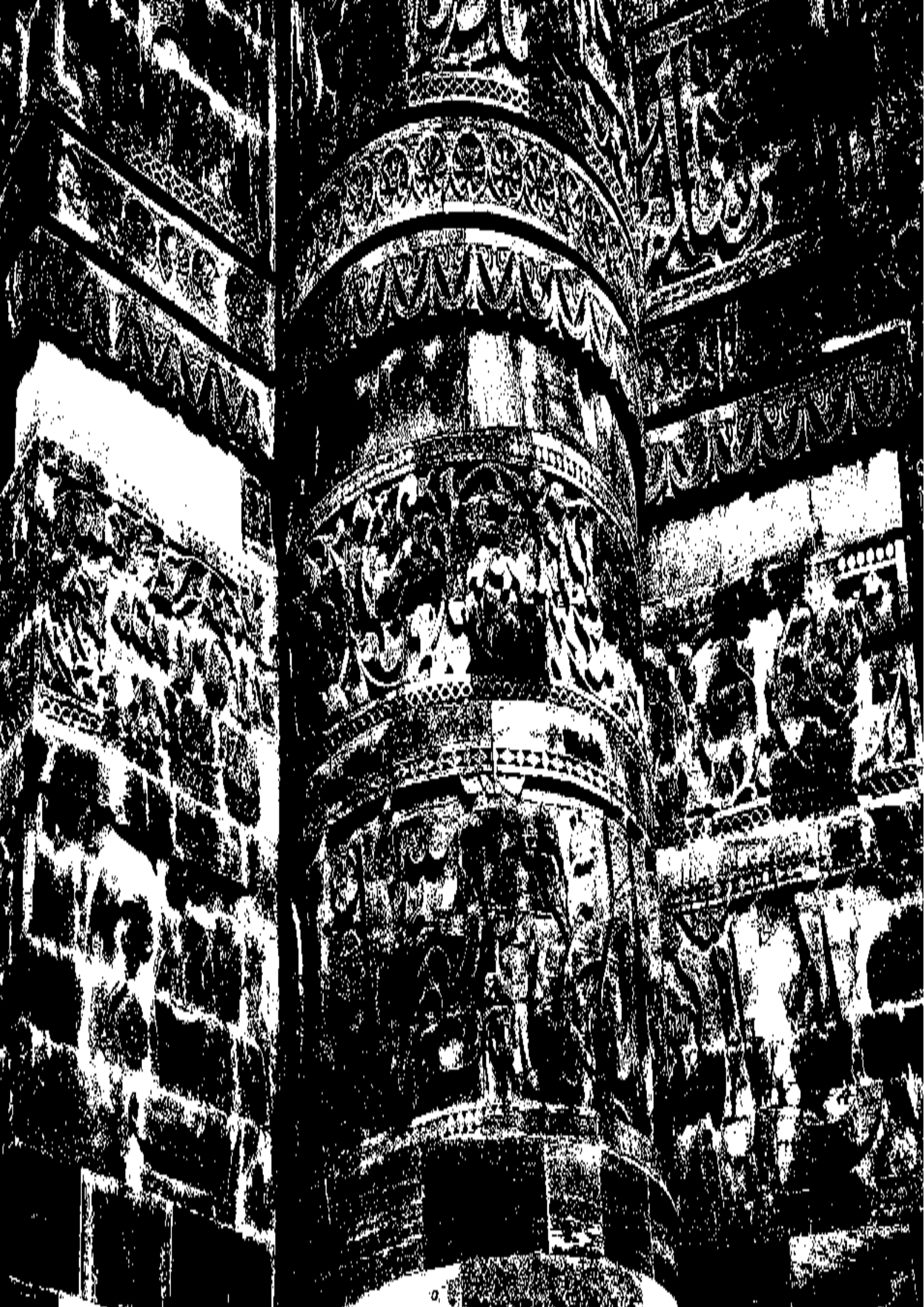
Navarrete Cazales, Z. & Alcántara Santuario, A, (2015). Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales. *Revista Lusófona de Educação*, (31), 145-160.

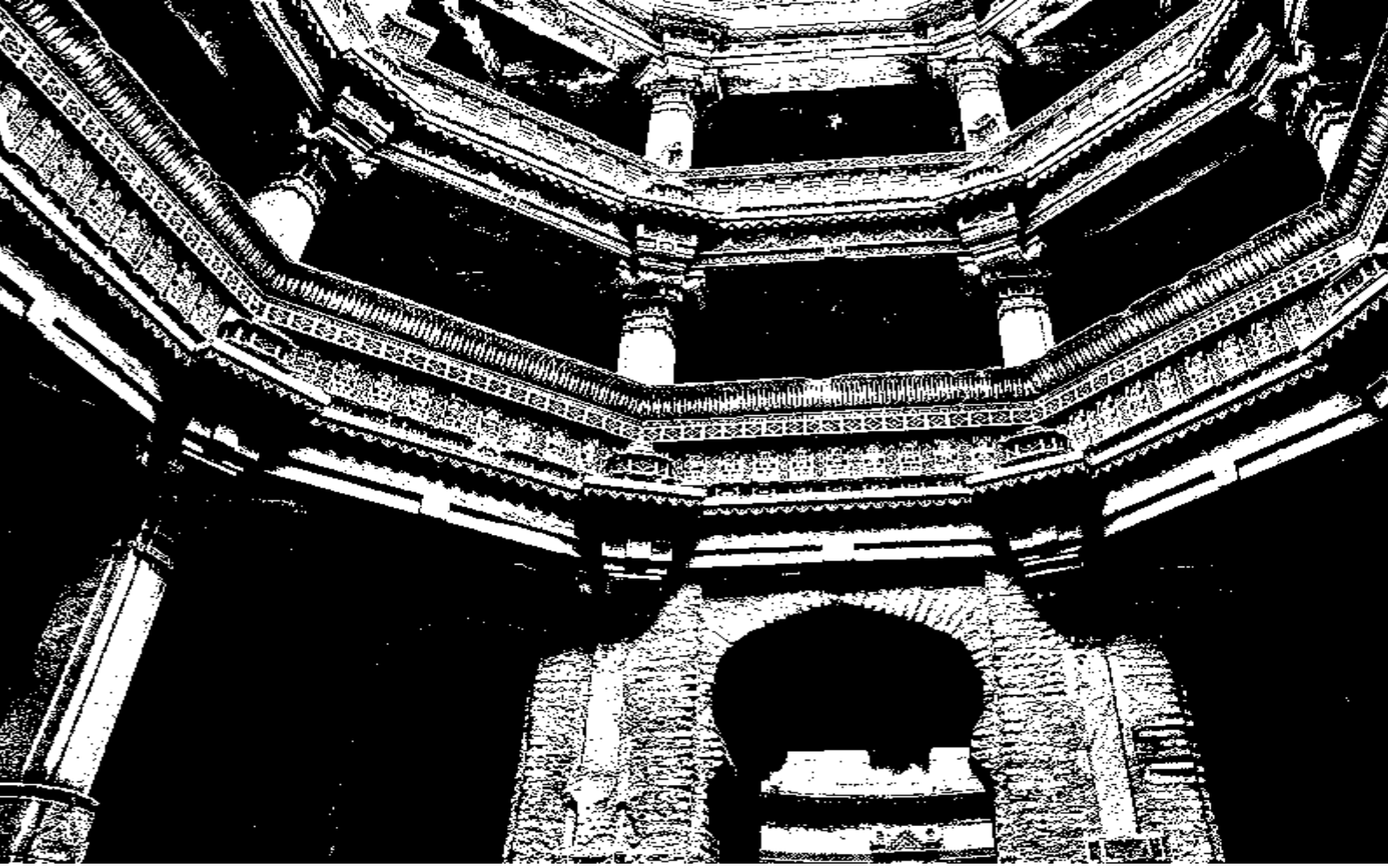
Paladino, M. (2010) Educación superior indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones. *Desacatos*, 33, 67-84.

Ramírez Montoya, M. S. (2015). Acceso abierto y su repercusión en la Sociedad del Conocimiento: Reflexiones de casos prácticos en Latinoamérica. *Education in The Knowledge Society (EKS)* 16 (1), 103-118. http://dx.doi.org/10.14201/eks2015161103118

Sánchez-Tarragó, N., Caballero-Rivero, A., Trzesniak, P., Deroy Domínguez, D., Nonato Macedo dos Santos, R. & Fernández-Molina, J.C. (2016). Las revistas científicas en América Latina hacia el camino del acceso abierto: un diagnóstico de políticas y estrategias editoriales. *TransInformação* 28(2), 159-172. http://dx.doi.org/10.1590/2318-08892016000200003

Unesco. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.





CAPÍTULO XIII
EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: UMA RELEITURA A PARTIR DE DIFERENTES SABERES

María Izabel García dos Santos
INES, Brasil
******

Nos últimos anos, com a discussão em torno da chamada educação inclusiva, muitas questões vêm sendo levantadas em relação a esse e outros grupos sociais minoritários. Pensamos que um grande desafio que se coloca é como "agregar" essa diversidade dentro de outra diversidade, uma vez que a chamada classe regular é também

bastante heterogênea. No caso específico da educação dos surdos, percebemos um crescente realinhamento de saberes, outrora estanques, na direção dos anseios do grupo. Assim, a linguística, filosofia, antropologia, pedagogia, dentre outras, vêm tentando quebrar suas próprias ortodoxias a fim de repensar as questões educacionais dos surdos. Entretanto, no Brasil, ainda estamos distantes dessa realidade, uma vez que prevalece a manutenção do alunado surdo como refém de uma autoridade ouvintista. Ademais, há necessidade de revisão do modelo pedagógico, bem como o pleno reconhecimento da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Assim, as políticas educacionais brasileiras atuais não asseguram aos surdos a LIBRAS como L1 (primeira língua e/ou materna) e a Língua Portuguesa, na forma escrita, como L2 (segunda língua). Vale ressaltar que para além das questões tanto linguísticas, como cognitivas que se colocam, há também os aspectos culturais e identitários da(s) comunidade(s) de Surdos que precisam ser considerados. Desse modo, a conferência visa por em discussão como vem se desenvolvendo algumas das práticas educacionais para surdos no Brasil, à luz de diferentes campos de saber, bem como refletir sobre os aspectos e as lutas de poder que ainda colocam esse e outros grupos minoritários vivendo em estado de exceção, onde o Estado não assegura aos seus membros uma educação em caráter de equidade.

FRONTEIRAS ENTRE MUNDOS: POR UM DEVIR-SURDO

No livro *O que é a filosofia?* – mais precisamente no capítulo *Geofilosofia* – Deleuze e Guattari (1992) iniciam o texto fazendo uma crítica a uma certa imagem do pensamento que a filosofia consagrou. É uma crítica sumária que poderia ser sucintamente explicada da seguinte forma: a filosofia sempre oferece uma péssima aproximação da questão "o que vem a ser pensar" ao conceber o ato de pensar como uma ponte que ata um sujeito pensante a um objeto pensado. Dito de outra forma, sujeito e objeto são noções vagas, imprecisas. Entretanto, na história do pensamento humano, o ato de pensar sempre foi visto como a atividade de um sujeito pensante que visa o conhecimento de um objeto investigado[164].

Deleuze & Guattari afirmam então que tanto faz responsabilizar o sujeito quanto colocar a essência no próprio objeto, pois em ambos os casos não saímos do par sujeito-objeto, par que fundamenta e sempre fundamentará a ideia de representação. Eles vão então

[164] Nesse mesmo texto eles apresentam certos filósofos que defendem a tese de que pensar é desvelar a essência do objeto enquanto outros defendem a tese de que pensar é construir o objeto que está sendo pensado, sendo esses últimos os filósofos que tomam como ponto de partida a consciência (o objeto visado não está dado, ele vai ser construído pela consciência). Os filósofos que defendem a tese de que pensar é desvelar a essência do objeto são filósofos realistas que partem da idéia de que o objeto conhecido já possui uma determinada essência e essa essência será desvelada pela atividade do sujeito. Então no primeiro caso, realismo, é o sujeito que gravita em torno do objeto e no segundo caso o transcendentalismo da consciência, é o objeto que gravita em torno do sujeito. O transcendentalismo pautado na idéia de uma consciência constituinte defende a tese de que conhecimento é construção; o fenômeno como objeto conhecido é expressão das sínteses que são geradas pela consciência cognoscente. A consciência pode estar atada à idéia de sujeito ou ser vista como uma consciência transcendental, não obstante, ela sempre constrói o objeto. Mas para os ditos filósofos realistas, pensar é procurar desvelar a natureza do objeto partindo do pressuposto de que o objeto porta em si uma essência.

propor um outro par para pensar o ato de pensar e é nesse momento que pensamento e geografia vão se enodar: "O sujeito e o objeto oferecem uma má aproximação do pensamento. Pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre território e a terra" (Deleuze & Guattari, 1992, p.113).

Assim, pensar é um acontecimento que se dá entre terra e território, dois conceitos distintos, mas inseparáveis. E é na interface entre esses conceitos que encontramos a ideia de fronteira. Fronteira – como experiência – que tanto pode restituir territórios a partir da terra ou desfazer territórios indo em direção à própria terra. A rigor, quando eles falam terra e território, pensando-os como dois componentes que, embora distintos, são inseparáveis, o que eles querem é, na realidade, falar de dois movimentos: desterritorialização (que vai do território a terra) e o de reterritorialização (que vai da terra ao território). Nesse mesmo texto, os autores deixam claro que na verdade essa terra não pertence a ninguém.

E em que essa introdução filosófica pode nos ajudar a pensar os surdos do ponto de vista antropológico (se é que esse seja o território mais apropriado)? Bem, se escolhemos ficar com o par sujeito-objeto para explicar o ato de pensar, estaremos para os autores no âmbito de uma abstração lógica. Mas para eles, não é o sujeito que explica o ato de pensar, o sujeito tem que ser explicado pelo território no qual ele se faz sujeito. Por outro lado todo ato de pensar supõe – para ocorrer um certo estranhamento logo de cara – que ele é um ato inseparável de um determinado movimento que nós poderíamos pensar como movimento de desterritorialização. É dessa forma que os autores vão assegurar ao ato de pensar, uma singularidade, uma linha de fuga.

Assim, ao pensar a condição da surdez como um lugar com manifestações diversas entre pessoas surdas e sua condição *desviante* da condição das pessoas ouvintes – definida binariamente como a condição de normalidade – este trabalho tenta pensar os sentidos e desejos imbricados nessa relação.

Há assim uma relação imbricada entre a manifestação dos desejos da pessoa surda e o espaço no qual esses podem ocorrer. A territorialização dessas manifestações, suas restrições espaciais, está fundada na dinâmica da própria sociedade – expressão de civilidade e do regramento das espontaneidades – incapaz de abarcar toda a diversidade e fluidez das condições humanas a partir de rígidos enquadramentos ideais, linguísticos e territoriais.

A forma dialética de entender o fenômeno social apresenta uma ideia de como as condições sociais se encontram cristalizadas, naturalizadas, e para além das "normalidades" sociais, temos a emergência de inúmeros modos de existência marginalizados, mas claramente visíveis na paisagem urbana. Nesta perspectiva, a sociedade é um misto daquilo traçado como um padrão normal e daquilo que ela própria descarta. Os descartados são arrolados pelas definições sociais como "outros" sobre os quais recaem dúvidas. São degradados, doentes, insanos, incapazes de viver os benefícios

que o padrão normal engendra. Sem qualquer relevância visível para os acontecimentos históricos, os descartados socialmente existiram apenas como "algumas vidas em meio a uma multidão de outras, sem nenhum valor" (Lobo, 1997, p.1). Os invisíveis de uma história social que insiste em renegá-los. Como sublinha Lobo,

> [...] vidas detidas por uma instituição, aprisionadas pelas condições que lhes foram impostas, maldição das relações de poder, e das quais restaram apenas alguns vestígios, poucas frases, atas apressadas e documentos burocráticos, prontuários médicos, pequenos relatos, fotos e imagens desbotadas de sua má sorte (Lobo, 1997, p.2).

Poucos são os relatos sobre esses "invisíveis da história"[165] que podem ter visibilidade em documentos e textos históricos. A exceção acontece quando autores realizam uma ampla pesquisa bibliográfica trazendo-os de volta ao "tempo vivo da história".

Na última década, entretanto, muitos trabalhos pululam sobre o tema surdos/surdez[166] Obviamente que a maioria deles está "bem" localizada: a academia, principalmente aquelas situadas no sul e sudeste do país. Enquanto os trabalhos anteriores enfatizavam principalmente os aspectos históricos a partir de documentos que trouxessem à baila a vida desses degradados socialmente, os trabalhos produzidos nas duas últimas décadas dão um enfoque notadamente diferente. Esses, a partir da categoria de língua, passam a respaldar e legitimar os discursos de muitos movimentos minoritários. Discursos que, poderíamos dizer, vêm deflagrando e gerando novos movimentos de territorializações, desterritorializações e reterritorializações.

José Guilherme Cantor Magnani, em sua breve aproximação com esse grupo social, admite haver necessidade de recortes etnográficos que consigam dar conta desse campo de estudo tão amplo e cujas indagações ainda são inúmeras. Em seu trabalho etnográfico intitulado *"Vai ter música?": para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo*, ele afirma que:

> [...] Essa incursão a campo realmente mostrou, de forma viva e convincente, a existência de um segmento diferenciado e a presença de um mecanismo particular de elaboração simbólica e comunicação. Uma questão a aprofundar é:qual o estatuto do que é, nesse meio, denominado 'cultura surda' e desse instrumento de comunicação, a língua de sinais? Qual é o grau de universalidade que apresentam e de que forma absorvem traços, marcas, expressões ligados a círculos de socialização específicos? (Magnani, 2007, p.18-19).

[165] No século XIX, a hereditariedade, como aponta Lobo, passa a ser um argumento útil à manutenção da ordem social, ao mesmo tempo em que uma visão naturalista do mundo surgia com a emergência da medicina e da biologia.

[166] Ver Campello (2008), Rosso (2008), Stumpf (2004), Miranda (2007), Dornelles & Zanella (2008), Lacerda (2006), Diniz (2003), Sousa (2008), Marinho (2001), Botelho (2005), Fonte (2005), Caldas (2006), Perlin & Miranda (2003), Perlin & Strobel (2006), Lisboa (2007), Masutti (2007), Klein (2006), Silveira (2006), Silva (2005), Albres (2005), Teske (2003), Quadros & Karnopp (2004), Mazzota (2000), Lacerda (2002), Geraldi (2004), Andrade (2007), Vilhalva (2001), dentre tantos outros.

Frente aos desafios enfrentados não só por não dominar a LIBRAS, outros como o insistente uso pelos surdos – particularmente as lideranças de surdos – de termos como "cultura", "identidade" e "comunidade", o fizeram propor o uso do termo "circuito" em substituição ao de "comunidade". Para ele, a categoria "circuito" é mais apropriada na descrição do "campo por onde os surdos circulam e mantêm seus contatos mais significativos do que a definição habitual de comunidade, seja a genérica, seja a que supõe alguma forma de adscrição territorial mais delimitada" (Magnani, 2007, p.9).

Aliás, como já denunciado por muitos – um dos grandes méritos da reflexão – outros conceitos apresentam um certo desgaste e parecem deixar de oferecer um modo de entendimento para questões que se colocam no âmbito da vida em socialidade. O próprio Magnani afirma:

> [...] Essas tentativas de definição do conceito de cultura, entretanto, tal como ocorria com o de comunidade, apenas tangenciam a discussão que é feita no campo da antropologia: não vão além de um nível descritivo, pragmático. E, da mesma forma como foi mostrado a respeito da dicotomia comunidade/sociedade, o conceito de cultura, na antropologia, costuma vir acompanhado de outro termo, compondo o par natureza versus cultura." (Magnani, 2007, p.9)

Para muitos autores – dentro e fora da antropologia – conceitos como os de comunidade, cultura, identidade e outros apresentam sérios problemas quanto à possibilidade de explicar as diferentes formas da socialidade humana se expressar. Dentre os estudos produzidos em relação aos surdos/surdez, há razoável insistência no uso desses termos até mesmo, cremos, como forma de demarcação territorial.

Assim, a ideia de território – aqui concebido como um lugar em torno do qual relações de poder se estabelecem – resulta de ações e vem a ser o local onde os encontros se materializam, dando forma a novas formas de conexões. Esse território pode ser a casa, a associação, a escola, a rua...

Para Claude Raffestin, não podemos pensar território como algo que é anterior à constituição do espaço geográfico que, por sua vez, sempre engendra um caráter político, já que o território resulta da ação do ator social. Desse modo, o território é

> [...] um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por conseqüência, revela relações marcadas pelo poder. (...) o território se apóia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder (Raffestin, 1993, p.144)

Desse modo, o autor ressalta que apesar de poder e território serem categorias distintas, estas mantêm entre si uma relação intrínseca no interior da qual pessoas ou grupos vão, por meio de suas práticas, "mapear" o espaço de produção social a partir de relações de força.

Pode-se perceber o imbricamento dessas categorias – espaço geográfico, território e poder – na produção de múltiplas subjetividades do mesmo modo que a própria ideia de identidade – ou múltiplas identidades – ganha fôlego neste conjunto.

Entre os surdos que se organizam em torno da militância ou mesmo aqueles que somente freqüentam os espaços urbanos fragmentados pelas mais diversas tribos, podemos observar um forte discurso em torno da categoria identidade, como uma espécie de profundo sentimento de alteridade.

E é desse modo que as *normalizações* e as contradições da sociedade são/estão expressas no cotidiano sendo simultaneamente, o cotidiano da alienação e das condições normativas dos papéis sociais, mas também o espaço da emergência do desejo, do jogo de poder, do acaso. Um espaço social cravejado de microterritorializações – sempre dinâmicas – fluídas e de vida curta, produto da ordem social imposta, ou seja, existe em virtude da produção da sociedade moderna em consonância com sua própria incapacidade de ordenação das espontaneidades humanas, que produzem múltiplas "linhas de fuga". Diante dessa impossibilidade, velhos padrões se repetem. É o que temos visto na produção de trabalhos recentes, seja sobre surdos, negros, gênero etc.

Strobel (2008) pensa em cultura como "a herança que o grupo social transmite a seus membros através de aprendizagem e de convivência" (p.17). Ela acrescenta que cada geração e cada indivíduo, em particular, colaboram para sua expansão e transformação. Mas como apontado por Magnani, podemos afirmar que os surdos têm cultura? Para Strobel, a resposta é sim! E só os ouvintes não compreenderiam e não aceitariam a existência da mesma.

Lane (1992) sustenta como aos ouvintes interessa que os surdos se apropriem da "cultura ouvinte" –que nesse caso não é posta em questão!– a fim de que não vivam em situação de isolamento, se integrando à sociedade majoritária. Daí a necessidade de serem oralizados, por ser esse padrão reconhecido como normal na comunicação entre os humanos.

> [...] Ao imaginar como é a surdez, eu imagino o meu mundo sem som – um pensamento aterrorizador e que se ajusta razoavelmente ao estereótipo que projetamos para os membros da comunidade dos surdos. Eu estaria isolado, desorientado, incomunicável e incapaz de receber comunicação (Lane, 1992, p.26)

Em contraposição a essa visão e à despeito da ambigüidade que a ideia de possuir uma cultura própria carrega, membros da liderança de movimentos sociais de surdos afirmam que só pela demarcação de suas "identidades surdas" novas formas de existência podem eclodir com força e positividade.

> [...] Sou surdo! O meu jeito de ser já marca a diferença! [...] Ser surdo, viver nas diferentes comunidades dos surdos, conhecer a cultura, a língua, a história e a representação que atua simbolicamente distinguindo a nós surdos e à

> "comunidade surda" é uma marcação para sustentar o tema em questão (Miranda, 2001 *apud* Strobel, 2008, p.24).

Independente da existência ou não – se é que podemos ser tão categóricos – de uma cultura surda, há no interior da própria antropologia muitos problemas ainda não resolvidos acerca do próprio conceito científico de cultura a partir do século XIX (Cuche, 2002):

> [...] A introdução do conceito de cultura se fará com desigual sucesso nos diferentes países onde nasce a etnologia. Por outro lado, não haverá entendimento entre as diferentes 'escolas' sobre a questão de saber se é preciso utilizar o conceito no singular (a Cultura) ou no plural (as culturas), em uma acepção universalista ou particularista (p.34-35)

Adam Kuper (2002) sustenta a existência de um certo consenso sobre o significado do termo cultura por parte dos antropólogos americanos, considerado "essencialmente uma questão de idéias e valores, uma atitude mental coletiva" (p. 288). E essa ideia de valores, moral, cosmologia, estética e símbolos que dão sustentabilidade à ideia de cultura é defendida, principalmente a partir de Clifford Geertz. Kuper então salienta haver pesquisadores que tentam dar mais plasticidade ao conceito de cultura "como uma espécie de bem comum que deve ser conservado e transmitido de geração para geração" (Kuper, 2002, p. 288), através da ideia das diásporas trazidas por autores como Stuart Hall e Stefan Collini, defensores dos chamados Estudos Culturais. E vem sendo a partir desse lugar – os Estudos Culturais – que as recentes pesquisas sobre surdos/surdez têm frequentemente levantado suas bandeiras do ponto de vista teórico.

Ressalto aqui que muitos autores surdos têm unido a categoria de cultura à natureza, linguagem à identidade. Gládis Perlin sintetiza o termo "identidade surda" como "uma marca que identifica nós os surdos em crescente posição de termos próprios no interesse de gerar poder 'para si e para os outros'" (Perlin, 2001, p.54). Segundo ela, é esta a diferença principal que cinde as identidades tanto Surda como Ouvinte[167].

Nidia Regina Limeira de Sá (2002) tenta explicar a relação cultura/identidade a partir da ideia de que a "cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade" (p.354).

Mais uma vez termos como subjetividade, cultura, identidade, comunidade dentre outros entram no jogo discursivo. Jogo este repleto de tensões geradas pelas disputas que os territórios de saberes – advindos da ciência ou do senso comum – tentam atribuir-lhes novos sentidos e significados. O próprio Guattari (2006) define de forma provisória o que pode ser entendido como subjetividade. Ele diz que subjetividade é

[167] Aqui usado em letra maiúscula para indicar um grupo de pessoas que não ouvem e outro que ouve pelo aparelho auditivo.

> [...] o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como *território existencial* auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva (p.19)

O Parlamento da Suécia mantém aprovada desde 1981, a Lei 81:100 que conforme Lars Wallin, pesquisador surdo do Departamento de Língua de Sinais do Instituto de Letras da Universidade de Estocolmo, institui que "para atuar em sociedade e entre seus pares, os surdos devem ser bilíngues, ou seja têm de ser fluentes tanto na língua de sinais sueca como no sueco" (Geles, 1990, p.1). Depois da promulgação dessa lei, o currículo educacional das escolas de surdos suecas foi reformulado, determinando que não só o ensino do sueco, na sua forma escrita, deve ser lecionado nas escolas. Ou seja, passou a ser parte do currículo o ensino da Língua de Sinais Sueca. O autor partilha com os defensores do bilinguismo[168] a ideia de que ambas as línguas desempenham funções diferentes na educação e resume assim a questão do bilinguismo dos surdos na Suécia:

> [...] A comunidade [de surdos] tem sempre sido bilíngüe no que diz respeito à utilização do sueco paralelamente à Língua de Sinais Sueca, como revela todo o trabalho realizado nos clubes de surdos: boletins, atas de reuniões, cartas às autoridades, uso de telefones para surdos, etc. A lei apenas legitima a nossa situação lingüística (Wallin, *ibidem*; p. 2)

Instituições e movimentos dirigidos por pessoas surdas no Brasil, como a FENEIS, com sede no Rio de Janeiro e a COPADIS (Comissão Paulista para Defesa dos Direitos dos Surdos), em São Paulo, ambas entidades sem fins lucrativos e presididas por surdos, têm dentre suas reivindicações, a exemplo da Suécia e dos Estados Unidos, o reconhecimento legal da língua de sinais. Além dessa reivindicação, seus dirigentes sugerem que o conhecimento prévio da LIBRAS, deva ser um dos pré-requisitos na seleção de professores e demais profissionais dos estabelecimentos de ensino aos surdos. Abaixo um dos exemplos dos "marcadores sociais" que vêm sendo adotados por muitos líderes surdos para determinar seu território linguístico-cultural.

LÍNGUA: UM SÍMBOLO PARTILHADO POR MUITOS

Língua. À primeira vista, pode parecer apenas "um" vocábulo perdido no imenso léxico de um idioma qualquer. Porém, os significados dessa palavra fazem emergir diferentes significações e apropriações entre os grupos e os povos.

As línguas circulam no imaginário das coletividades de modo tão íntimo que temos, mesmo, dificuldade de admitir que em alguma época elas não existiam. Entretanto, dizem historiadores, arqueólogos, antropólogos e outros, houve um tempo em que as línguas não circulavam em nossas cabeças, em nossos pensamentos... Nesse tempo elas não se encontravam presentes na organização coletiva e na "manutenção" das memórias. Era um

[168] Espécie de corrente educacional que surgiu nos últimos anos, que propõe o uso da língua de sinais e da língua oral como primeira e segunda línguas, respectivamente, no ambiente escolar e familiar dos surdos.

tempo em que imagens e gestos, muito provavelmente, prevaleciam para se expressar ideias sobre as ocorrências no dia a dia de diferentes grupos de indivíduos.

Costuma ser uma afirmação bastante recorrente em textos, sobretudo de psicologia, sociologia e educação, o fato de que só os seres vivos tem a sua disposição a possibilidade de partilhar, ainda que não da mesma forma, o uso de vários tipos de linguagens. No caso da espécie humana, o exercício da linguagem é um processo bem elaborado, quer no âmbito corporal, musical, visual ou linguístico.

Alguns autores conferem à linguagem e à língua apenas breves comentários, ora por entendê-las como fenômenos inerentes à condição humana, ora por não tê-las, diretamente, como objeto de estudo, servindo-se delas tão-somente para ancorar outras questões. Há autores, no entanto, que concedem à linguagem e à língua uma atenção particular e, atentos aos aspectos presentes no binômio homem-linguagem, lançam novas possibilidades de interpretação dessa complexa relação.

Focando a questão nos conceitos "linguagem" e "língua", no entanto, observamos que, infelizmente, não raro são encontradas em nosso país traduções malfeitas de livros, principalmente nas áreas que tratam da linguagem, escritos por autores de língua inglesa. Uma das dificuldades, provavelmente, esteja situada no fato de a palavra inglesa *language* admitir seu uso tanto no sentido de "linguagem" como no sentido de "língua". Talvez por isso seja comum encontrarmos traduções que exijam do leitor habilidade extra e razoável intimidade com o tema para o discernimento do uso desses vocábulos. Já nos textos advindos das áreas socioantropológicas é possível observar um tratamento sem distinção nítida entre "língua" e "linguagem" sendo, inclusive, mais comum o uso de "linguagem" para referências à capacidade comunicacional humana.

Quando os textos são produzidos em línguas que dispõem das duas palavras, caso, por exemplo, do português – linguagem e língua, e do francês – *langage* e *langue*, a tradução é feita sem maiores problemas, o que facilita bastante leitura.

As controvérsias em torno dessas noções, no entanto, estão longe de serem resolvidas. Por isso adotarei, vez ou outra, a solução apresentada pelas tradutoras do livro de John Lyons. Originalmente *Language and Linguistics*, na edição brasileira recebeu o título de *Lingua(gem) e Lingüística: uma introdução.*

Mas por que faço aqui essas considerações? Há certa dose de consenso entre os linguistas quanto à utilização da palavra "linguagem" referindo-se a capacidade de comunicação de um modo mais amplo e geral, englobando esta (capacidade) até mesmo a "língua". O uso da palavra "língua" seria aplicado, desse modo, mais especificamente aos sistemas[169] de signos linguísticos.

[169] José Luiz Fiorin define um sistema linguístico como "a rede de relações que se estabelece entre um conjunto de elementos lingüísticos" (Fiorin, 1988, p.11), possuindo esta uma "organização interna".

Assim, se na semiologia a prioridade é pelo estudo das linguagens em sua constituição e diferentes possibilidades, na linguística[170] o estudo da língua vem a ser seu mais caro objetivo. Nesta disciplina, a língua é entendida como um aperfeiçoado sistema de comunicação usado e partilhado de diferentes modos por diversos grupos sociais; entretanto, fora do âmbito da linguística, tende-se a tomá-la como uma daquelas noções tão terrivelmente aderidas à condição humana, com forte tendência à naturalização do seu conceito.

O reconhecimento da diferença entre "língua" e "linguagem", no entanto, não é algo que goze de sustentação durável e consistente. Nas consultas a alguns dicionários, pude observar a aproximação de seus sentidos e até mesmo de suas equivalências em alguns casos. No *Dicionário de Língua Portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda (2ª edição, 1986), e no *Dicionário de Filologia e Gramática*, de Mattoso Câmara Júnior (2ª edição, 1964), encontrei para "língua" a definição de um sistema convencional de signos linguísticos, de expressões e palavras adotados por um povo. Enquanto que para a "linguagem", foi dada uma definição que a deixa associada à noção de língua. O conceito de "linguagem" é definido como sinônimo de "língua". A possibilidade inversa, porém, não é explicitada.

No *Dicionário Geral das Ciências Humanas*, organizado por Georges Thines e Agnés Lempereur (1984), a definição fica mais clara e a "língua" é designada como "realização particular de uma comunidade locutora[171] dotada de um sistema simbólico de comunicação que é a linguagem" (p. 549). Já para a "linguagem" os autores admitem dois sentidos: um usado de dentro da linguística e outro de fora desta disciplina. O uso pelos linguistas confere a "linguagem" a designação de

> [...] um sistema simbólico de comunicação fundado na relação convencional entre significantes, que são formas emitidas pelo aparelho fonatório[172] do homem, e significados que são representações mentais arbitrariamente recortadas e relações lógicas entre essas representações (p.549).

Quando o termo é usado de fora da linguística adquire, com frequência, um sentido "demasiado extenso para ser denominado esquematicamente" (1984, p.549).

A *Enciclopédia*, coleção coordenada por Giulio Einaudi (1984), traz também considerações sobre a função que a "linguagem" exerce entre as pessoas. Afirma ser a comunicação o seu "objetivo essencial" e faz a seguinte observação: "Só se consegue compreender a natureza da linguagem se se atender a esta finalidade essencial" (p.19).

[170] Esta, ao associar-se a outras disciplinas, faz surgir novos ramos de conhecimento, um tanto híbridos, como é o caso da neurolinguística, psicolinguística, sociolinguística.

[171] O que veremos um pouco adiante neste trabalho é que o termo "locutora" é impróprio quando nos referimos à modalidades linguísticas diferentes e ainda pouco estudadas, como é o caso das línguas de sinais.

[172] Como na nota anterior, observaremos nos capítulos seguintes que algumas línguas não dependem do aparelho fonatório.

Esses foram, entretanto, apenas alguns dos problemas e paradoxos que podem ser levantados sobre a diversidade de significações que o uso dos termos "língua" e "linguagem" podem fazer emergir. Essa polissemia que carregam demonstra também o trabalho de muitos autores na busca de definir, diferenciar, ou mesmo de igualar em alguns aspectos, ambas as noções.

Ferdinand de Saussure (1857-1913) foi um dos autores que tentou aperfeiçoar o aspecto distintivo dessas noções. Para ele, "língua" e "linguagem" não deveriam ser confundidas. A "linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado" (Saussure, 1975, p. 16). Já a "língua" é entendida por Saussure como "um *produto social*[173] da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos" (Saussure, 1975, p.17).

Enquanto a "linguagem" é considerada por Saussure como "multiforme e heteróclita", a "língua" é compreendida como "um todo por si e um princípio de classificação" (Saussure, 1975, p.17). Um "todo por si" que, estranhamente talvez, não se basta e é dependente da "faculdade da linguagem". De qualquer modo, é importante ressaltar o fato de Saussure ser um autor de grande influência em pesquisas no campo da linguagem e da língua. Ele demarca a distinção entre o sistema linguístico – *la langue* – e a manifestação desse sistema na fala de indivíduos particulares – *la parole*. Essa oposição basal entre ambos os conceitos pode ser identificada no *Curso de Lingüística Geral*, livro póstumo do autor, quando este se refere a *parole* (fala) como uma atividade linguística concreta, observável: "fonação", "atividade do falante". Já em relação à *langue* (língua), esta parece receber um entendimento mais subjetivo, que podemos depreender quando o autor a toma como "a soma de tudo o que as pessoas dizem" ou como a soma das "combinações individuais, dependentes da vontade dos falantes" (Saussure, 1975, p.21-28).

Como construção ou "fato social", podemos compreender a "língua" como um conjunto de signos linguísticos que possibilita àqueles que dela se apropriam tanto a comunicação quanto a omissão e mesmo a dissimulação de ideias e sentimentos. Seja como for, para que se utilize esse poderoso instrumento é necessário aprendê-lo, mesmo que parcialmente.

A aquisição de um sistema linguístico qualquer por aqueles que virão a usá-lo, recebe tratamento diferenciado por parte dos especialistas de diversas áreas. O "contato" entre os falantes da língua será bastante sublinhado pelos profissionais das correntes mais sociológicas do campo da linguagem. É o caso da sociolinguística, por exemplo. Para os psicolinguistas, por outro lado, a ênfase é para os aspectos biológicos envolvidos no processo de aprendizagem de um sistema linguístico. Goza de razoável consenso,

[173] Grifo meu.

entretanto, o fato de as línguas serem produto de diferentes "comunidades linguísticas"[174] nas quais cada sujeito tem a "liberdade" para dela se apropriar de diversas formas.

O que foi apresentado até o momento vai ao encontro do entendimento da língua que julgamos pertinente aos propósitos deste trabalho. Enquanto a "linguagem" pode ser entendida como uma capacidade, uma instância sobre a qual não podemos arbitrar, ao menos diretamente, a "língua" pode ser aprendida no contexto das relações de comunicação que se estabelecem entre aqueles que desconhecem e aqueles que efetivamente fazem uso de um dado sistema linguístico. É, inclusive, em meio a essa "convivência linguística" que grande parte das crianças aprende uma ou mais línguas. A "língua", portanto, não é inerente à condição humana, ao contrário de como é considerada a "linguagem". Para manutenção da língua é necessário a interação entre os falantes. Interação que, por sua vez, ocorre de diferentes formas, dependendo do meio nos quais esses falantes (ou atores sociais) se inserem.

Quando a "língua" é o tema referendado, é bom chamar a atenção para a presença das noções de "grupo" e de "usuário". Essas noções parecem se consagrar como elementos fundamentais na compreensão que se tem da língua como instrumento resultante de uma construção coletiva. Entendida desse modo, podemos pensar a língua como um importante elemento na formação de vínculos identitários entre pessoas e grupos. Identidade construída no âmbito de um conjunto de subjetivações, coletivas e individuais, propagadas pelo uso de um código linguístico, ao menos em parte, comum a todos.

Dentre os autores que têm na "língua" o foco de seus trabalhos, Pierre Bourdieu, embora sendo sociólogo, pode ser aqui mencionado, dada à sua preocupação com uma análise que considere a função da língua na estrutura social. Ele tem apontado profunda e sistematicamente as relações entre a língua e as condições sociais de sua utilização nas situações de interação verbal. A "fala", nesse caso, é representante das condições de existência de um grupo, enquanto a "palavra", por representar o pensamento, é o símbolo de comunicação por excelência. A "fala", para o autor, revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e possibilita a transmissão das representações de determinados grupos, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. Assim, "nunca aprendemos a linguagem sem aprender ao *mesmo tempo*[175] as condições de aceitabilidade dessa linguagem[176]" (Bourdieu, 1983, p.77). Bourdieu, em outro texto escrito com Jean Claude Passeron, completa afirmando que:

> [...] O valor social dos diferentes códigos lingüísticos disponíveis numa sociedade dada e num momento dado (isto é, sua rentabilidade econômica e simbólica), depende sempre da distância que os separa da norma lingüística que a Escola

[174] Segundo Lyons, a comunidade linguística é formada por "todos os que se dizem falar a mesma língua" (1982, p. 23).
[175] O destaque é do autor.
[176] Para o autor, uma língua(gem) é legítima quando possui formas fonológicas e sintáticas legítimas, fornecidas pelos critérios habituais da gramaticalidade (1983, *ibidem*, p. 82).

> consegue impor na definição dos critérios socialmente reconhecidos de 'correção' lingüística (Bourdieu & Passeron, 1982, p.128)

Ao focalizar as condições sociais concretas de instauração da comunicação, consideradas por ele como essenciais e mesmo determinantes do uso de um sistema linguístico pelas pessoas, Bourdieu ressalta que a língua – por ele considerada como "capital cultural"[177] – mantém, no interior do grupo, uma relação de "força simbólica" determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre esta comunicação, ou melhor, pelas relações que existem entre seus membros (Bourdieu, 1989).

Dessa forma, as relações de comunicação linguística, por se caracterizarem por essa "força simbólica", apontam para os possíveis motivos que conduzem alguns falantes ao exercício de poder, maior ou menor, sobre os outros, na interação verbal e, portanto, social. Deriva daí, o fato de que determinados produtos linguísticos recebem mais valor que outros.

Também as línguas, ou melhor, um número considerável delas, exibem duas formas de comunicabilidade: uma forma falada e outra escrita. As formas faladas foram, como observaram os pesquisadores, as primeiras a se desenvolver e a surgir entre os povos, entre os grupos sociais humanos. Só muito tempo depois começaram a surgir formas escritas para muitas línguas.

Entretanto, ainda que se trate de duas maneiras de o código linguístico se expressar através daqueles que o usam, isso não significa que ambas mantenham uma relação de reciprocidade. Há os que sublinhem o contraste entre a "língua escrita" e "língua falada", de modo a demarcar diferenças significativas entre ambas (François Bresson, 1996, Peter Burke, 1995).

Peter Burke, historiador americano, é um autor que partilha a ideia de que ao se registrar o que foi dito oralmente através da escrita o que acaba acontecendo na realidade é uma tradução e não tão-somente uma transcrição como muitos supõem. Na X Conferência Internacional de História Oral, realizada pela Fundação Getúlio Vargas, no segundo semestre de 1998, esse assunto também foi destacado e, a certa altura, foi posto em questão o fato de a transcrição "subverter" o conteúdo das entrevistas coletadas pelos historiadores orais[178]. A questão principal residia na possibilidade de se perder a fidelidade ao texto oral produzido pelo informante.

De qualquer modo, pode-se afirmar que a partir da emergência das formas de escrita que hoje muitas línguas dispõem, acontecimento que não se deu e nem se dá de modo uniforme, surge uma nova possibilidade de registro da história. Ao mesmo tempo, como a forma escrita de uma dada (que não é dada!) língua não é algo que possa ser

[177] Que na teoria bourdieusiana é representado por um sistema simbólico assim como a arte e a religião (Bourdieu, 1989, p. 8).

[178] No presente texto o termo, quando usado, fará referência aos pesquisadores que fazem uso da metodologia da história oral (Amado & Ferreira, 1996).

"democraticamente" aprendido pelos indivíduos nos diferentes grupos sociais que integram, alguns historiadores chamam a atenção para o fato de existirem parcos registros históricos sobre o cotidiano das pessoas comuns – e também daquelas que são iletradas. Dentre os iletrados, para provocar uma aproximação com o grupo que este trabalho contempla, encontramos um significativo número de pessoas surdas. O alerta desses profissionais da história reitera a necessidade de se recuperar histórias produzidas por grupos que partilham uma língua, seja ela ágrafa ou não. A esse respeito, Burke ressalta que

> [...] muito da cultura popular deixou de ser registrado por escrito não só porque muitas pessoas comuns não sabiam escrever, mas também porque os literatos não tinham interesse pela cultura popular ou tinham vergonha desse interesse, ou porque eram incapazes de transcrever uma *cultura oral*[179] para a forma escrita da língua (Burke, 1995, p.34).

Assim, frequentemente definida por oposição e pela demarcação de fronteiras – culturais e simbólicas – a identidade tem na língua, ou melhor, no uso da língua, uma forte aliada. A identidade social resulta da relação de solidariedade e reciprocidade entre os membros de um grupo que adere à ela suas práticas. Trata-se, como já foi dito anteriormente, de uma construção coletiva. Mais uma vez, retomando Burke, lembramos o momento em que ele assinala a importância, apontada pelos sociolinguistas, "dos laços entre a língua e a consciência de grupo" (Burke, 1995, p.94). Esses laços, no entanto, devem ser entendidos de modo comedido. Eles representam uma forma de relação, um certo intercambiamento, não devendo ser a língua considerada como o elemento "decisiv[o] para a constituição da identidade" (Burke, 1995, p.95).

LIBRAS: A CONSTITUIÇÃO DE UM TERRITÓRIO LINGUÍSTICO

De acordo com Tim Ingold (1993), somente após o período Alto Paleolítico[180], através da confecção de ferramentas, nossa espécie passou a aprender com as gerações anteriores, a transmitir conhecimento: "We may of course describe as 'intelligent' an animal whose actions manifest a certain sensitivity and responsiveness to the nuances of its relationships with the components of its enviroment"[181] (p.431). Para que esse processo ocorresse, entretanto, foi indispensável o uso da repetição e da memorização por parte dos humanos da época. Tal ideia já fora demonstrada em algumas experiências de laboratório conduzidas por pesquisadores de outras áreas.

[179] O termo "cultura oral" demarca a oralidade produzida por aqueles indivíduos que fazem uso de um sistema lingüístico áudio-oral e não, como veremos adiante neste trabalho, por aqueles que usam um sistema lingüístico gestual-visual, como é o caso da maioria da população de surdos.

[180] O autor cita que o Homo Erectus era capaz de repetir um padrão estabelecido, mas não conseguia conceituá-lo antes de sua realização; já o Homo Sapiens tinha a habilidade da instrução verbal, o que permitia o ensino de geração para geração. E foi no período Alto Paleolítico que diferentes técnicas de produção de ferramentas foram criadas.

[181] "Nós podemos, é claro, descrever como 'inteligente' um animal cujas ações manifestam uma certa sensibilidade e capacidade de resposta às nuances de suas relações com os componentes de seu ambiente." (Tradução livre).

No caso da psicologia, Roger Fouts (1998) registrou seu trabalho quando fez parte da equipe de Allen e Beatrix Gardner. A experiência é relatada no livro *O parente mais próximo* e traz importantes detalhes não só acerca do desenvolvimento linguístico como também dos mecanismos da ciência na obtenção de cobaias para tais experimentos.

O objetivo do trabalho dos Gardner era possibilitar que, a partir de uma maternidade postiça, uma chimpanzé – Washoe – aprendesse um código verbal. Assim, tomando por base o fato de que os chimpanzés possuem "uma língua relativamente fina e uma laringe mais alta, o que dificulta muito a pronúncia de vogais" (Fouts, 1998, p.37), os pesquisadores se utilizam da *American Sign Language* (ASL) na comunicação com Washoe. A escolha por uma língua de sinais se baseou nos fracassos das tentativas anteriores de ensinar uma língua áudio-oral a membros dessa espécie. Isso porque seu aparato fonatório é bastante distinto e impede a pronúncia de determinados fonemas. Fouts acredita que erroneamente "muitos antropólogos alegaram que os chimpanzés criados em regime de maternidade postiça cruzada provaram que os humanos estão acima e separados dos primatas por causa de nossa singular e inata capacidade de termos uma linguagem" (Fouts, 1998, p.37).

Para Ingold (1993), o uso e a produção de ferramentas têm papel central na discussão da evolução da inteligência humana. Representa a própria garantia da espécie. A mesma é responsável não só pela manutenção de relações com outros indivíduos do grupo, mas também requer uma habilidade considerável, pois além de pensarmos em nossas ações, precisamos antever a percepção/reação dos outros frente a elas.

> [...] But it is quite another thing to attribute that quality to the operation of a cognitive device, and 'intelligence', which is somehow *inside*[182] the animal and which, from this privileged site, processes the data of perception and pulls the strings of action. Indeed it makes no more sense to speak of cognition as the functioning of such a device than it does to speak of locomotion as the product of an internal motor mechanism analogous to the engine of a car[183] (Ingold, *idem*, p.431).

Para ele, o pensamento ocidental permite a detenção entre "intelecto" (propriedade da mente) e "comportamento" (execução do corpo). Assim, através da apropriação da língua estabelece-se uma diferença intelectual dos humanos: a capacidade de explorar experiências passadas e construir possibilidades futuras.

Em resumo, um objeto se torna uma ferramenta quando passa por técnicas, que são habilidades dos sujeitos. Essas ferramentas têm impacto sobre as matérias-primas: a intenção conduz a ação. As ferramentas moderam as relações dos sujeitos com o mundo

[182] Grifo do autor.

[183] "Mas isso é outra coisa completamente diferente de atribuir essa qualidade à operação de um dispositivo cognitivo, 'inteligência', que é alguma coisa dentro do animal e que, a partir deste local privilegiado, processa os dados da percepção e impulsiona à ação. Na verdade, não faz mais sentido falar de cognição como o funcionamento de tal dispositivo que ele utiliza para explicar a locomoção como o produto de uma área motora interna semelhante ao motor de um carro." (Tradução livre)

que os cerca. A linguagem, como uma ferramenta, só adquire sentido se houver uma intenção do falante, num determinado contexto de produção.

Os trabalhos desenvolvidos por Lev Semionovich. Vygotsky em muito corroboram as asserções de Ingold a esse respeito. Sem dúvida, seus estudos implicaram a reformulação de muitas ideias em diferentes disciplinas. Vygotsky (1987) formula que as capacidades humanas para o pensamento e a linguagem parecem entidades idênticas, quando são –na verdade– dois processos independentes e com curvas de desenvolvimentos disjuntas, mas que convergem para uma mesma trajetória em certo momento. Para chegar a essa conclusão, ele se baseou nos estudos com chimpanzés realizados por muitos antropólogos e cientistas[184].

Ainda de acordo com esse autor, para os macacos antropóides a fala gestual que utilizam estava ligada apenas à expressão de emoções, faltando qualquer indício de concepção ou representação interna. Outra característica parece estar no fato de que esses animais só conseguem solucionar problemas se todos os dados referentes à resolução do mesmo estiverem frente ao seu campo visual.

Ao reproduzir esse experimento com crianças, os resultados foram semelhantes. As duas funções da fala – social e de comunicação de estados emocionais – já podem ser observadas no primeiro ano de vida da criança. Por volta de seu dois anos, a fala e o pensamento se unem, dando origem a uma nova forma de comportamento.

Desse modo, apesar de em épocas e campos distintos – talvez nem tão distintos assim – Ingold e Vygotsky parecem partilhar pontos de vista bastante semelhantes. Para Ingold, a fala é um instrumento versátil e expressivo enquanto o gestual tem o intuito de apresentar e/ou mostrar os sentidos do que é dito ao público. Para ele, os sinais usados pelos primatas podem atingir o *status* de palavras ao passarem por um processo de descontextualização. Para ele, todo ato comunicacional se dá em um contexto que envolve tanto quem fala quanto quem ouve. Mas todo esse processo só é passível de ocorrência em um dado contexto ambiental.

Podemos observar nos últimos anos um crescente número de pesquisas em torno dos processos psicológicos e linguísticos das pessoas surdas. As primeiras pesquisas, com destaque para as de Willian Stockoe e Ursula Bellugi (respectivamente linguista e psicóloga americanos), orientaram-se no sentido de assegurar às línguas de sinais um *status* linguístico e apontar para o seu papel decisivo na educação de surdos. Em 1965,

[184] Algumas de suas conclusões são as de que o "pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes; as duas funções se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes; não há qualquer relação clara e constante entre elas; os antropóides apresentam um intelecto um tanto parecido com o do homem, em certos aspectos (o uso embrionário de instrumentos), e uma linguagem bastante semelhante à do homem, em aspectos totalmente diferentes (o aspecto fonético da sua fala, sua função de descarga emocional, o início de uma função social); a estreita correspondência entre o pensamento e a fala, característica do homem, não existe nos antropóides; na filogenia do pensamento e da fala, pode-se distinguir claramente uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala." (Vygotsky, 1987, p. 36).

surge a primeira edição do *Dictionary of American Sign Language*, considerado o primeiro dicionário de língua de sinais editado no mundo.

Trabalhos posteriores têm abordado questões mais específicas centradas nos processos gramaticais, na utilização dos classificadores – espécie de morfemas que existem tanto nas línguas de modalidade gestual-visual[185] como na áudio-oral[186] – como marcas sintáticas. É, entretanto, necessário observar que os estudos sobre as gramáticas das línguas de sinais é ainda recente e carece de um sistema de notação linguística que consiga apreender a dinâmica e a tridimensionalidade presentes nessa modalidade linguística. Essa característica é fornecida pelos três parâmetros que acompanham a produção de um sinal: a configuração das mãos, o movimento das mãos e o ponto de articulação. Existem ainda outros parâmetros considerados como elementos menores, que também vêm sendo estudados (Brito, 1993).

É oportuno esclarecer que a língua de sinais, como outros sistemas linguísticos, não é universal, homogênea ou igual em todos os países. Uma constatação desse fato pode ser encontrada, por exemplo, na comparação entre os dicionários americano e britânico de língua de sinais. E mesmo em um país, tal como as línguas de modalidade áudio-oral, as línguas de sinais (ou de modalidade gestual-visual) apresentam variações dialetais entre os usuários de diferentes regiões geográficas.

Atualmente muitas são as línguas de sinais que vêm sendo sistematicamente estudadas. Dentre elas, podemos citar a ASL (*American Sign Language*), a LFS (*Langue Française des Signes*), a BSL (*Britanic Sign Language*), a LPS (Língua Portuguesa de Sinais), e a própria LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Segundo Skliar (1997), a *ASL* é a terceira língua de maior uso nos Estados Unidos.

Lucinda Ferreira Brito, lingüista e pesquisadora da UFRJ, em resenha do livro *Aboriginal Sign Languages of the Americas and Australia*, editado em dois volumes, em 1978, por Jean Umiker-Sebeok e Thomas A. Semeok, possibilita um pequeno acesso a trabalhos realizados sobre alguns diferentes tipos de "linguagens dos sinais". O primeiro volume faz referência aos trabalhos de Garrick Mallery, estudioso da LSP (Linguagem dos Sinais das Planícies), sistema de comunicação usado entre as tribos aborígenes, até aproximadamente o século XIX. No segundo volume são apresentados trabalhos posteriores, baseados nos textos de Mallery que datam de 1882.

É oportuno apontar que Mallery, já naquela data, afirmava a diferença entre o sistema de sinal usado entre os índios aborígenes e o usado entre os surdos. Para ele, "a língua de sinais dos surdos, embora não precisamente equivalente às línguas faladas, está

[185] Modalidade de língua que utiliza o canal visual na recepção e a expressão facial e a configuração do movimento das mãos em relação ao corpo, na emissão da mensagem.
[186] Modalidade de língua que usa o canal auditivo na recepção e o aparelho fonador para a articulação dos sons da fala.

mais próxima dos sistemas orais que a LSP"[187] (Brito *apud* Spring, 1985, p.225). E acrescenta que a "LSP é mais uma pantomima que um sistema de sinais convencionalizados, mas como todas as línguas de sinais, é 'superior' à língua oral, porque é uma arte"[188] (*ibidem*, p.225). O volume II da obra citada menciona, inclusive, um resumo dos estudos sobre as duas línguas de sinais usadas por surdos no Brasil.

Estes estudos realizados por Brito (1990), apontavam para a existência, em nosso país, de duas língua de sinais: a LIBRAS e a LSKB (Língua de Sinais Brasileira Kaapor), usada por índios, surdos e ouvintes, da tribo Urubu-Kaapor[189], habitantes da Floresta Amazônica, no Estado do Maranhão. Ambas, segundo a autora, apresentam diferenças não só quanto às suas estruturas gramaticais mas também quanto à situação sociolinguísta que geram. Atualmente, entretanto, o número de línguas de sinais no Brasil tem aumentado. Novas línguas têm sido descobertas entre outras etnias indígenas como os Guaranis e os Sataré-Mawé. Para a autora,

> [...] a LSCB[190], em contato com a língua portuguesa, cria uma situação de bilingüismo diglóssico, ainda que parcial, para os surdos. Entre os Urubu-Kaapor, ao contrário, os surdos são monolingües, isto é, aprendem apenas a LSKB. São os ouvintes que, diante da surdez de pessoas de sua comunidade, aprendem a língua dos sinais para se comunicarem com elas. A comunidade indígena Urubu-Kaapor parece ter encontrado, sem muita dificuldade, a solução para a integração social de seus surdos (1990, p.23).

Para Brito, toda língua deve ser respeitada enquanto tal e segundo suas próprias regras de construção e realização. As línguas de sinais são tão ricas quanto qualquer outra e podem expressar qualquer tipo de pensamento ou sentimento (Brito, 1985). Por ser facilmente aprendida pelo surdo, o uso da língua de sinais na escola pelo professor evita atrasos desnecessários no cumprimento do currículo escolar. Por meio dela, o professor pode realizar efetivamente seu papel pedagógico deixando ao fonoaudiólogo (ou logoterapeuta) a função de trabalhar a vocalização dos sons da língua áudio-oral. A autora partilha com outros autores – como Bouvet (1990, p.9), considerar que "a língua de sinais é mais do que um simples instrumento de comunicação (...) é uma língua em seu legítimo direito", e Padden (*apud* Sacks, 1990, p.169), "quando os Surdos[191] discutem sua surdez,

[187] "(...) the deaf sign languages, while not exactly equivalent to spoken languages, are closer to oral systems than PLS [Plains Sign Language]."

[188] "PSL is more pantomime than a system of conventionalized signs, but like all sign languages, it is 'superior' (1882, p.426) to oral language, because it is art."

[189] Segundo Vânia Reis (1992) a designação "Urubu" refere-se à denominação recebida por essa tribo daqueles que não são índios, enquanto "Kaapor" vem a ser a autodenominação da tribo propriamente.

[190] LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos) foi a terminologia adotada pela pesquisadora brasileira por julgar que desse modo estaria não só seguindo a convenção usada internacionalmente nas abreviações das línguas de sinais, como também para estabelecer distinção entre esta e a LSKB. Mas, no Congresso Internacional de Bilingüismo para Surdos, realizado em 1991, no Rio de Janeiro, após uma inflamada e pública discussão com representantes das comunidades de surdos, essa designação foi substituída, definitivamente, por LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

[191] O autor usa as iniciais maiúsculas em respeito à forma como os surdos americanos ressaltam o que denominam como a "cultura de surdos", enquanto o 's' minúsculo é usado em referência à perda auditiva.

usam termos profundamente relacionados com sua língua, seu passado e sua comunidade" – da ideia de que a língua de sinais é um "símbolo por excelência da surdez".

O Senado brasileiro aprovou a Lei 131/96[192] que regulamenta a LIBRAS em todo território nacional e no Plenário da Câmara dos Deputados, para onde seguiu a deliberação do Senado, a lei passou a ser designada como Projeto de Lei nº 4857/98[193]. Esse projeto de lei determina

> [...] ao poder público e às empresas concessionárias de seus serviços que adotem medidas para a institucionalização do uso da LIBRAS, entre as quais, a inclusão do ensino dessa modalidade de linguagem no currículo dos cursos de formação em Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, federais, estaduais e municipais (s.p.).

O Laboratório de Neuropsicologia e Lingüística da Universidade de São Paulo, em parceria com o MEC e a FENEIS, disponibilizou no mercado a primeira edição impressa do *Dicionário de LIBRAS*. Com cerca de 3.000 sinais, usados nas diversas regiões do país; o dicionário vem acompanhado de um CD-ROM com animações gráficas para que as consultas possam ser acompanhadas da visualização dos movimentos que compõem cada sinal. De acordo com os militantes da área –Strobel (2008), Campello (2008), Perlin (2001), Rosso (2008), Skliar (1998)– esse foi mais um passo na direção do reconhecimento do *status* linguístico da LIBRAS.

Entendemos como vital o debate sobre a legitimação da(s) língua(s) de sina(is), uma vez que, como aponta Bourdieu, as sociedades humanas são compostas por "condições econômicas e sociais de aquisição da competência legítima e da constituição do mercado onde se estabelece e se impõe esta definição do legítimo e do ilegítimo" (1996, p. 30). A língua, qual seja, é um instrumento com condições de barganha social. Tem poder de hierarquizar relações sociais.

> [...] A estrutura da relação de produção lingüística depende da relação simbólica entre dois locutores, isto é, da importância de seu capital de autoridade (que não é redutível ao capital propriamente lingüístico): a competência é também, portanto a capacidade de se fazer escutar. A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados... os que falam consideram os que escutam dignos de escutar e os que escutam consideram os que falam dignos de falar (Bourdieu, 1994, p.160-161).

Nesse ponto – a língua como instrumento de poder nas relações sociais – podemos observar a aproximação de Bourdieu e Raffestin. Em ambos, a língua é uma ferramenta, um instrumento não só de trocas, mas de marcação de territórios. Em meio ao confronto entre os surdos e ouvintes, a língua sempre foi objeto de disputa. De um lado, os ouvintes – aqui me atrevo a falar de um modo mais geral – sempre entenderam as línguas áudio-

[192] A Lei nº 131/96 é de autoria da senadora Benedita da Silva (Revista da FENEIS, 1999, p. 24).
[193] O Projeto de Lei é de autoria do deputado Glycon Terra Pinto que se baseou na Lei nº131/96 ao confeccionar o projeto.

orais como a que possibilitaria a inclusão social dos surdos. E isso, de certo modo, é um discurso ainda "comprado" por muitos surdos oralizados. Em contrapartida, os surdos sinalizadores entendiam tal submissão como uma forma de negação da surdez e, conseqüentemente, de si próprios. Entretanto, vale ressaltar que, como qualquer bem cultural e econômico, entre os surdos –oralizados ou sinalizadores– a língua (ou as línguas) também são parte da permuta. Existem várias querelas nesse território linguístico e a oficialização da LIBRAS está muito longe de minimizar esse fenômeno em meio às "comunidades de surdos". Se é que se pode falar que essa disputa seja algo a se superar quando se trata da comunicação humana.

Em *Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam*, Denis Diderot, em 1751, provoca o leitor com considerações instigantes sobre a língua e a estética. Ele não aborda o assunto da surdez em si – embora o título da obra faça referência, mas se utiliza de um mundo de convenções para indagar-se a respeito da origem das línguas e a percepção dos sentidos. Como seria de cada pessoa nascesse com mais de uma boca? Ou sem todos os sentidos que já aventamos possuir? Como nos comunicaríamos? A partir de que códigos linguísticos? Poderíamos chamá-los de linguísticos? Como pensar tais experiências? Segundo Diderot (1993):

> [...] Em minha opinião, uma sociedade constituída de cinco pessoas, em que cada uma tivesse somente um sentido seria muito engraçada; não há dúvida de que, entre si, essas pessoas se chamariam de insensatas; deixo-vos pensar com que fundamento. Entretanto, essa é uma imagem do que ocorre a todo momento no mundo: temos apenas um sentido, e julgamos como se tivéssemos todos (p.22).

Desse modo, não podemos mais falar de um "mundo de silêncio", a menos que o abordemos como um "mundo silenciado" pelo jogo de poder-dominação, imbricado nas relações sociais. Um silêncio imposto devido ao estabelecimento do método oralista, durante mais de dois séculos. Essa imposição representa a intolerância para com aqueles que trazem uma forma particular de perceber e entender o mundo.

Esse fato fica bem realçado com o recente avanço das novas tecnologias e aplicações da biogenética. Havia certo consenso de que ele significaria um "melhoramento da espécie". Entretanto, o que temos visto são movimentos e atravessamentos de questões bastante diferentes. Um caso ocorrido em 2002, ilustra essa questão quando um casal de surdas lésbicas americanas – Candace McCullough e Sharon Duchesneau – provocou uma grande polêmica ao quererem utilizar a inseminação artificial para dar à luz a um bebê também surdo. Para tal, recorreram à doação de esperma de um amigo surdo. O bebê delas – Gauvin McCullough – nasceu saudável, surdo de um ouvido e escutando bem mal do outro. O casal afirmou na época que Gauvin poderia utilizar aparelho auditivo se assim o desejasse.

Um outro casal de surdos, esse heterossexual, os ingleses Tomato Lynch e Paula Garfield, também pensam a surdez a partir da ideia de que pertencem a uma minoria linguística, e não a um grupo de deficientes. Assim, quando já eram pais de uma criança

surda, desejavam que seu segundo filho também o fosse. Esse desejo, contudo, foi impedido pois eles não puderam recorrer ao Diagnóstico Genético Pré-Implatação (DGPI) , uma vez que o Reino Unido criou um projeto de lei proibindo a inseminação artificial deliberada de embriões que possam carregar defeitos congênitos.

Strobel cita uma situação semelhante quando procurou a Vara da Infância de sua cidade a fim de adotar uma criança surda. Conta que teve dificuldade em convencer a psicóloga da triagem de que era esse seu real desejo, pois essa insistia em indagar-lhe se estava consciente de que o caso do menino era de surdez progressiva e, portanto, ele teria perda total da audição (surdez profunda): "Eu respondi: E daí? Para mim isto não muda nada, para mim ele é o menino Richardt e vou aceitá-lo!" (2008, p.62).

Desse modo, a sociedade moderna ordena e produz diferentes espaços de socialidade, forçando muitas das vezes a uma produção racional e funcional, nem sempre compatível com os anseios de seus membros. Daí a criação de novas subjetivações, por parte daqueles capazes ainda de burlar essa força molar, criando novos territórios, forças moleculares que produzem um espaço complexo quanto a diferentes formas de territorialização. O espaço social, assim, longe de ser ordenado e homogêneo, como apreendido racionalmente, apresenta-se orgânico, mutável, instável e fragmentado em diferentes condições de interações humanas, produtos da dialética entre ordens e desvios na modernidade.

É possível entender tais questões a partir da necessidade de grupos de surdos se territorializarem no espaço das grandes cidades. Assim, pensar uma "cultura", "comunidade", "povo" surdo requer atravessamentos complexos, compostos por um conjunto de ideologias e produtos linguísticos estabelecidos pelas atividades de comunicação na sociedade. Ancorados numa "origem" normal-ouvinte, as pessoas surdas precisam de formações microterritorializadas urbanas para "serem" surdos. E são essas microterritorializações que produzem os lugares de convivência, de aprendizados sobre seu próprio *ethos*. E são nesses espaços, nessas novas territorializações, que as potencialidades podem ser exercidas.

Para compreender em profundidade as novas transformações, para perceber as subjetividades implicadas, moldadas em um diálogo entre o presente vivido e a tradição médica, representada no discurso das instituições educacionais, das associações de surdos e do chamado movimento social dos surdos, foi necessário descrever aos "pedaços" – o que não é diferente em qualquer trabalho etnográfico – o processo de formação dos modos que caracterizam essa subjetividade capitalística.

A liminaridade entre esses modos de existir encontra respaldo na ideias de identidade, de diferença, como produtora de uma alteridade marcadamente distinta. De acordo com Ricardo Burg Ceccim, "do ponto de vista das relações sociais, não há vantagem ou desvantagem nas diversidades humanas por si mesmas." (2001, p. 48). A vantagem e/ou desvantagem é função direta dos discursos e papéis, mas dependem,

essencialmente, de quem é a pessoa deficiente – um ator social – e seus interlocutores, assim como do contexto no qual ocorre esse encontro – a outridade – e de novos fatores disruptores. Para o autor, "estamos no tempo de tencionar o discurso da diferença, justamente, onde ele tende à máxima segregação, a justificativa orgânica e a de distinção de identidades" (Ceccim, 2001, p.48).

Ao pensar a questão da educação dos surdos, uma vez mais nos damos conta do quão singular e complexa é o momento atual – a despeito de todo um passado "excludente" – cria novas dinâmicas e imposições bem aparatadas em termos de novas explicações consistentes do ponto de vista teórico mas nem por isso deixando de lado uma tentativa de homogeneizar o grupo. E aqui não nos referimos às meras teorizações, mas a ações concretas como é o caso da recente política para inclusão social e educacional de surdos proposta pelo INEP/MEC. Ela, assim como muitas bandeiras – novas palavras de ordem – levantadas pelos surdos, já apresenta sinais de ruptura.

> [...] Chamamos palavras de ordem não uma categoria particular de enunciados explícitos (...), mas a relação de qualquer palavra ou de qualquer enunciado com os pressupostos implícitos, ou seja, com atos de fala que se realizam no enunciado, e que podem se realizar apenas nele (Deleuze & Guattari, 2005, p.16).

Desse modo, as sociedades contemporâneas têm produzido desigualdades fundadas em diferenças de identidades, de gênero, cor, opção sexual. A construção de uma sociedade democrática deveria supor o reconhecimento das diferenças entre os sujeitos –coletivos e individuais– a fim de que as desigualdades pudessem ser combatidas por políticas específicas que visassem solucionar a perversa equação entre diferença e desigualdade. Por isso mesmo, seria preciso que políticas sociais fossem ancoradas nas experiências, identidades e necessidades de diferentes categorias, permanentemente contextualizadas.

Esta seria uma pedra angular na reconstrução cultural, política, institucional e jurídica das formas de organização da vida cotidiana. As diferenças não deveriam significar desigualdade social, mas pluralidade. Para isso, seria preciso incorporar a diversidade da experiência de diferentes grupos e indivíduos, mas, sobretudo, dar espaço para que os excluídos, com suas identidades diferenciadas, falem por suas próprias vozes, constituam-se como sujeitos de suas próprias vidas.

A pluralidade de discursos ou teorias científicas veio corresponder à complexidade da sociedade contemporânea, com sua heterogeneidade social. Não se acredita mais que exista uma resposta certa para uma mesma pergunta. Desse modo, a ciência, a política, a filosofia, podem e devem se fazer diferentes tipos de perguntas. O desafio que as novas formas de conhecimento nos apresenta poderia conduzir a práticas mais democráticas que não hierarquizassem as diferenças, tampouco se constituíssem em modos de tornar iguais os diferentes.

A constituição da vida cotidiana impõe que o reconhecimento da diferença – nada mais repetido nos últimos tempos – mas não que tal "diferença" venha a significar um novo aprisionamento, em novas homogeneizações. Pois as pluralidades são complexas e, acreditamos, irredutíveis umas às outras. Trata-se então de construir caminhos práticos, teóricos e institucionais que insistam nas diferenças como locus de novas subjetividades – individuais e coletivas – mas que não sirvam de meios de legitimação para a desigualdade social. Como bem assinala Sá:

> [...] Analisando-se as práticas discursivas, pode-se perceber as incompreensões, as irregularidades conceituais, as incoerências que transparecem nelas e que se efetivam através delas, pode-se perceber as diferentes vozes inter-relacionado-se, intercambiando. Os diversos significados, as diferentes representações, as contrárias visões permitiram verificar claramente que não é possível territorializar os discursos, que não existem discursos puros. O que aparece aqui e ali são marcas dispersas de posições diferenciadas, pois discursos se mesclam (2002, p.37).

Este contexto de assimilação progressiva da sociedade submetida à lógica do capital e de desterritorialização dos processos produtivos acaba por converter diferentes grupos sociais em verdadeiras em massa de consumo. Consumo de discursos. Para as lutas singularizantes dos novos movimentos sociais, a analítica foucaultiana do poder descortina os processos de subjetivação como práticas de poder/saber que têm o corpo por espaço de manifestação. É pelo corpo que se dá a associação entre poder e saber (ou então, poder e saber seriam abstrações). Teorizar sobre os novos sujeitos históricos é pensar como o sujeito se constitui como produto de um processo de subjetivação no entrecruzamento de poder e saber no corpo.

REFLEXÕES FINAIS

Ao longo desse texto tentamos traçar um caminho que apontasse as questões da *deficiência*, particularmente a surdez, dentro de um enfoque que inicialmente a deslocasse do lugar de uma condição negativada do ponto de vista social – o que já vem sendo amplamente explorado pela própria "comunidade" ou "povo" surdo – para um outro que privilegia novas conexões, novas possibilidades de compreensão da dinâmica das relações internas ao movimento social de surdos.

Nessa direção pudemos enfatizar aspectos biológicos e culturais que dão certa sustentabilidade não só aos conceitos de socialidade, como também ao de desenvolvimento linguístico. Uma espécie de relação dialética existente na sociedade moderna: uma relação que combina de modo por vezes contraditório e paradoxal, o normal/biológico/natural e *deficiência*/estigma/cultural. De certo modo, podemos dizer que essa espécie de dialética é posta em jogo nos mínimos acontecimentos cotidianos e abarca a constituição dos sujeitos sociais e a formação de agregados relacionais ligados a eles.

> [...] É sempre difícil estabelecer os limites entre a parcimônia e o esbanjamento, entre a economia e a dissipação. No caso da escrita do texto, essa dificuldade manifesta-se de várias maneiras: na retórica, nas amarrações argumentativas, no vocabulário, no recurso à bibliografia, etc. Nunca é fácil atingir o equilíbrio entre o dizer tudo o que se tem a dizer, de forma clara, e o manter o texto legível, fluente, interessante, produtivo. O quanto é necessário recorrer a palavras especiais? Até que ponto o jargão ajuda ou atrapalha? Por que a crescente profusão de expressões, na maioria dos campos de conhecimento? (Veiga-Neto, 2002, p.1)

Através dos atravessamentos entre as redes de socialidade formada por surdos nas associações, federações e outros contextos e espaços sociais, percebe-se a relevância do resgate da memória institucional do grupo. Assim, ao longo deste texto apresentamos, por um lado, um "retrato" da surdez ancorado em práticas discursivas, historicamente constituídas pelos chamados profissionais do *métier* – e nas quais pouco ou nenhum espaço foi fornecido aos próprios surdos. Por outro lado, ao resgatar um pouco do cotidiano e os novos discursos e palavras de ordem, agora também produzidos pelas mãos de pesquisadores surdos, cremos na ressignificação daquilo que se imaginava – pelos ouvintes – ser "um mundo silencioso" no qual se negava as possibilidades de um *ethos* próprio, um mundo próprio no sentido atribuído por Uexküll (1982), onde não há possibilidade de se falar de um lugar sem estar em conexão com outros lugares.

O que as novas subjetividades colocam em jogo são os critérios de uma estética da existência: a produção da vida como uma obra de arte, a elaboração estilística do eu no caminho de construção de um grupo-sujeito. Produzir novas experiências de sentido dentro das condições históricas da vida atual é apostar na emergência de subjetividades que causam rupturas em diversos e simultâneos pontos da rede do poder.

Segundo Foucault (1996), cada sociedade tem seu próprio regime de verdade. Técnicas e procedimentos valorizados para sua obtenção e a produção do estatuto que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. Esta "verdade" está diretamente relacionada aos mecanismos de poder, sendo produzida no mundo e produzindo nele efeitos reguladores que vão possibilitar controle sobre a vida dos indivíduos.

O corpo se tornará o instrumento de exercício e regulação de poder, lugar em que as marcas destas produções subjetivas podem ser observadas. É entendido como a superfície de inscrição dos acontecimentos, lugar onde se encontram os estigmas dos acontecimentos passados, da mesma forma que nele nascem os desejos, desfalecimentos e erros.

Na verdade, a condição histórica contemporânea não é, em si mesma, necessariamente progressista ou conservadora, tudo dependendo, como coloca Deleuze e Guattari, de sua articulação com os "agenciamentos coletivos de enunciação" (2005, p. 16). Tudo depende de como as mudanças econômicas, tecnológicas e sociais serão construídas e apropriadas politicamente pelos diferentes grupos, segmentos, setores que constituem a sociedade. A situação atual que se configura é de introdução de novas tecnologias e o

fracasso do projeto de igualdade social aumentaram, talvez como nunca, e globalmente, as clivagens sociais. Como afirma Cristina B. F. de Lacerda:

> [...] A presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete (2009, p.128).

Não só como elemento constituinte do conhecimento, mas enquanto questão política, a emergência da subjetividade significou o desenvolvimento de maneiras de se pensar as relações sociais. As desigualdades passaram a ser vistas sob outra ótica, não como resultado de determinações unívocas e universais, mas de relações que podem passar por múltiplos critérios e determinantes, os quais devem ser entendidos em seu significado contextual, histórico e cultural. Lodenir Becker Karnopp (2009), adverte:

> [...] Um grande número de pessoas surdas e também outros grupos sociais minoritários (sem poder) são privadas de contribuir para o estoque coletivo do conhecimento cultural existente nesses grupos, pois a educação favorece um certo tipo de capital cultural: aquele da cultura dominante. Neste sentido, aprender a língua portuguesa representa um tipo especial de capital cultural, tendo valor único na escola de surdos. (...) Sendo assim, é crucial lutar por um clima educacional, lingüístico e cultural que proporcione mudanças, autonomias e emancipação e não apenas uma tolerância da pluralidade de manifestações, em que as manifestações críticas permanecem enclausuradas com o confinamento de guetos culturais (p.61)

A heterogeneidade e fragmentação social contemporâneas fizeram com que os modelos abrangentes e universais que orientam as práticas e discursos, em diferentes campos, tenham se tornado insuficientes para dar respostas aos problemas surgidos. Hoje, a pluralidade, a convivência entre a multiplicidade de modelos para se explicar ou agir sobre uma realidade, ganhou legitimidade política. E ninguém melhor que Strobel (2008), para sintetizar com simplicidade até, a questão dos surdos ao afirmar que:

> [...] Mesmo que existam os diferentes grupos culturais, cada grupo não vive isolado, em seu mundo particular, mas sim todos os grupos convivem e passam por conflitos em um emaranhado de relações. E é por isso que todo grupo cultural, dentro de suas peculiaridades deve aprender que não há ninguém melhor que ninguém, mas sim sujeitos diferentes que devem ser considerados coletivamente com todas as suas singularidades (p.112).

Desse modo, a partir da discussão e estudo das microterritorializações das "comunidades de surdos", tentamos nesse texto provocar uma discussão sobre a sociedade e o espaço social. O espaço social que se produz como reflexo de uma sociedade que procura regrar e ordenar as atividades e convivências humanas. Espaço social que imprime, objetiva essas atividades e condiciona ("dobra") os indivíduos. Por outro lado, é nele em que acontecem todas as instabilidades quanto essas determinações, e é nele que, por entre suas "brechas", os desvios e a expressão conjunta de indivíduos em

interações espontâneas acontecem. Nesse sentido, além de um espaço social homogêneo e regrado como expressão objetiva da sociedade – moderna: impregnada de racionalidade e moralidade – temos um espaço social em que se desenvolvem inúmeras "brechas" ou contexto onde "interagem", de "forma orgânica", aquilo que é propriamente "orgânico" – espontâneo e que foge à regra – e aquilo que é propriamente "supra-orgânico" – que está "acima" da interação, ou seja, a moral, a regra e a lógica ordenadora.

Nesse sentido o espaço social é um complexo de múltiplas microterritorializações de contextos de sujeitos em interação que expressam muitas situações "a favor" e "contra" a sociedade dita majoritária ou "a favor" e "contra" a espontaneidade e ao desejo humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J. & Ferreira, M. M. (1996). *Usos e Abusos da História Oral*. Editora FGV: Rio de Janeiro.

Bourdieu, P. (1994). *A economia das trocas lingüísticas. O que falar quer dizer.* Edusp: São Paulo.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico.* Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (1983). *Questões de Sociologia.* Rio de Janeiro: Editora Marco Zero.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1982). *A Reprodução.* Rio de Janeiro: Edições Francisco Alves.

Bouvet, D. (1990). Língua de sinais e educação da criança surda. *Boletim 4*, 4, 1-11.

Bresson, F. (1996). "A leitura e suas dificuldades"; em: Chartier, R. (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.

Brito, L. F. (1993). *Integração Social & Educação de Surdos.* Rio de Janeiro: Babel Editora.

Brito, L. F. (1990). O discurso ideológico das filosofias educacionais para surdos e sua língua de sinais. *Boletim 4*, 4, 22-44.

Brito, L. F. (1985). O direito lingüístico do surdo. *Revista de Cultura Vozes*, n° 5.

Brito, L. F. (1985). *Resenha do livro de Umiker-Sebeok. American Indian Quarterly.* Spring: Book Reviews, .

Burke, P. (1995). *A arte da conversação*. São Paulo: UNESP.

Ceccim, R. B. (2001). "Exclusão e alteridade: de uma nota d imprensa a uma nota sobre deficiência mental"; em: Skliar, C. (Org.). *Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Editora Mediação.

Cuche, D. (2002). *A noção de cultura nas ciências sociais*. São Paulo: EDUSC.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2005). *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia. Volume 2.* São Paulo: Editora 34.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *Geofilosofia.* O que é a filosofia? Rio de Janeiro: Editora 34.

Diderot, D. (1993). *Cartas sobre os surdos-mudos para o uso dos que ouvem e falam*. São Paulo: Nova Alexandria.

Einaudi, G. (1984). *Enciclopédia*. Vol. 2.

Fiorin, J. L. (1988). *Linguagem e Ideologia.* São Paulo: Editora Ática.

Foucalt, M. (1996). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão.* Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Fouts, R. (1998). *O parente mais próximo*. Editora Objetiva: Rio de Janeiro.

Guattari, F. (2006). *Caosmose: um novo paradigma estético.* São Paulo: Editora 34.

Ingold, T. (2003). "A evolução da sociedade"; en: Andrew C. Fabian, A.C. (Org.). *Evolução, sociedade, ciência e universe*. São Paulo: EDUSC.

Ingold, T. (1993). "Introduction: Tools, techniques and technology"; en: Gibson, K. R. & Ingold, T. (Orgs.). *Tools, language and cognition in human evolution*. (pp.337-345).Cambridge University Press: Cambridge.

Ingold, T. (1993). "Tool-use, sociality and intelligence"; en: Gibson, K. R. & Ingold, T. (Orgs.). *Tools, language and cognition in human evolution*. (pp.429-446). Cambridge: Cambridge University Press.

Ingold, T. (1993). "Technology, language, intelligence: a reconsideration of basic concepts"; en: Gibson, K. R. & Ingold, T. (Orgs.). *Tools, language and cognition in human evolution*. (pp.449-472). Cambridge: Cambridge University Press.

Karnopp, L. B. (2009). "Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo"; em: Balieiro Lodi, A. C. et al. (Org.). *Letramentos e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação.

Kuper, A. (2002). *Cultura: a visão dos antropólogos*. São Paulo: EDUSC.

Lacerda, C. B. F. (2009). "O intérprete educacional de lingual de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades"; em: Balieiro Lodi, A. C. et al. (Org.). *Letramentos e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação.

Lane, H. (1992). *A Máscara da Benevolência: a "comunidade surda" amordaçada.* Lisboa: Instituto Piaget.

Lobo, L. F. (1997). *Os Infames da História: a instituição das deficiências no Brasil*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC.

Magnani, J. G. C. (2007). "Vai ter música?" Para uma antropologia das festas juninas dos surdos na cidade de São Paulo. *Ponto Urbe–Revista do Núcleo de Antropologia Urbana,* 1 (10), 1-25.

Perlin, G. T. T. (2001). "Identidades surdas"; em: Skliar, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação.

Raffestin, C. (1993). *Por uma geografia do poder.* São Paulo: Editora Ática.

REVISTA DA FENEIS. (1999). FENEIS: Rio de Janeiro, ano 1, nº 1, janeiro/março, p. 24.
REVISTA ESPAÇO. (1999). INES/MEC: Rio de Janeiro, nº 12, dezembro, pp. 70-72.
Sá, N. R. L. (2002). *Cultura, Poder e Educação de Surdos.* Manaus: EDUA/INEP.

Sacks, O. (1990). *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. São Paulo: Imago Editora.

Saussure, F. (1975). *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix.

Skliar, C. B. (1997). "A Educação para os Surdos: entre a Pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças"; em: *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos*. (pp.32-47). São Paulo: INES.

Strobel, K. L. (2008). *As imagens do outro sobre a "cultura surda".* Florianópolis: Editora da UFSC.

Thines, G. & Lempereur, A. (1984). *Dicionário Geral das Ciências Humanas*. Lisboa: Edições 70.

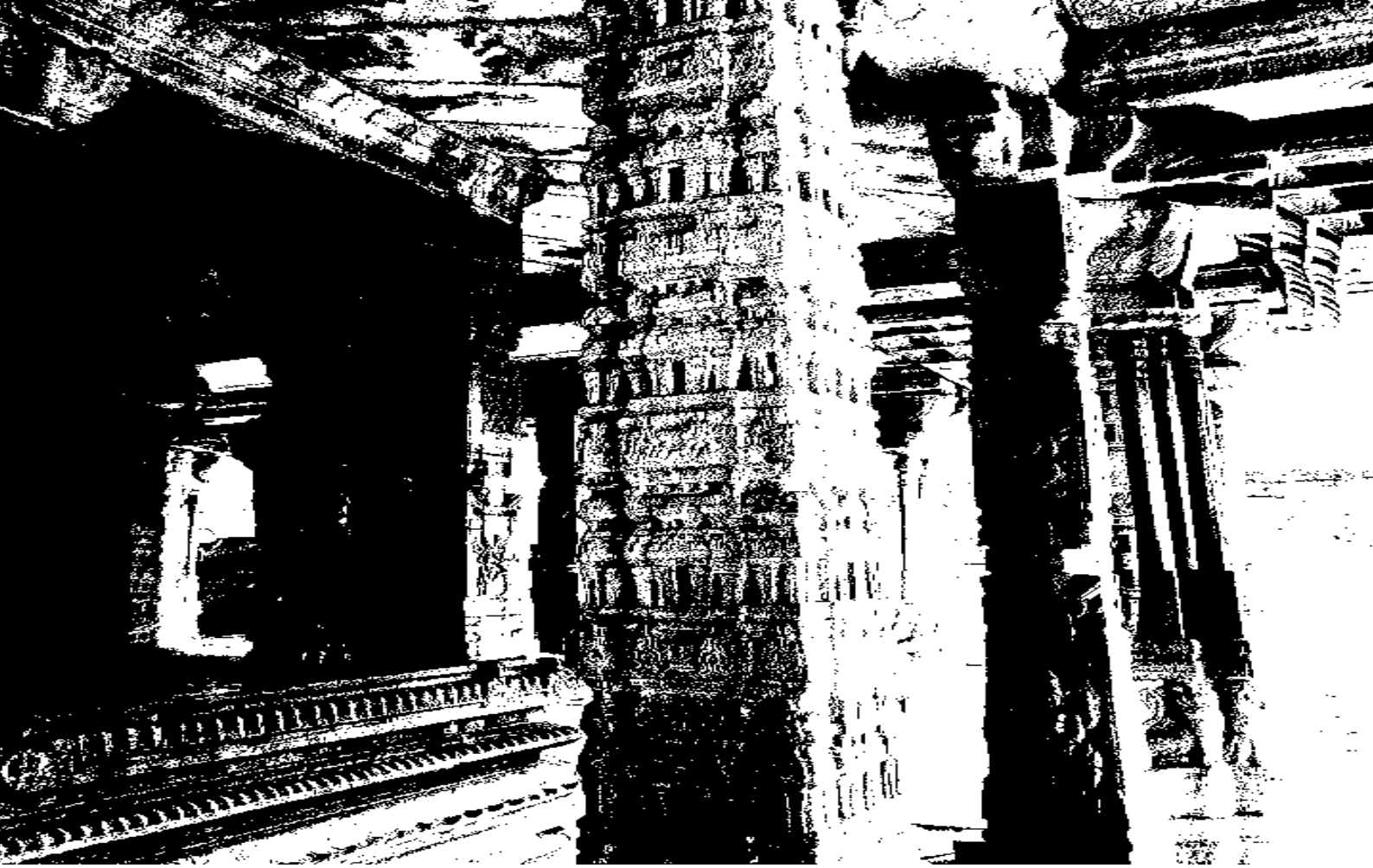
Uexhüll, J. V. (1982). *Dos animais e dos homens.* Lisboa: Edições Livros do Brasil.

Veiga-Neto, A. (2002). *Governo ou Governamento?* Recuperado el 02 de octubre de 2018 de: http://www.filoesco.unb.br/foucault/

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.

Wallin, L. (1990). *Os surdos e o bilingüismo. Boletin,* nº 5, 01-41.





CAPÍTULO XIV
DESAFIOS PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti
UNINTER, Brasil

Dinamara Pereira Machado
UNINTER, Brasil
******

A obra memorialista "Infância" do renomado escritor brasileiro Graciliano Ramos retrata suas lembranças como criança da escola brasileira no início do século XX, reconstituindo um cenário denso de situações educacionais marcadas pelo medo à tirania dos adultos, à punição e um ambiente escolar onde a imobilidade nos bancos escolares e a insensibilidade caracterizaram o sistema educacional da época. A partir das narrativas de

Ramos (2003), o presente trabalho objetiva refletir sobre o cotidiano docente e escolar enfatizando a constelação de saberes e "sabores" produzidos e promovidos pela experiência/sentido afetam a práxis pedagógica e a vivência dos alunos. Para Larrosa (2002, p.21) "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" e, ao tocar e passar, forma este sujeito e o transforma, dando sentido à aprendizagem e à sua própria transformação na construção de uma educação inclusiva plena. Assim sendo, a "nova educação inclusiva" revela-se como uma opção política do sujeito histórico-cultural e da sociedade no desafiante fim máximo da educação: a construção de um mundo melhor. Finaliza-se tomando as palavras de Arendt (2000, p.247) sobre a educação, lócus onde se decide se as crianças são amadas o suficiente para não serem excluídas do próprio mundo e abandonadas aos seus próprios recursos retirando-lhes de suas mãos a oportunidade de criarem algo novo e imprevisto para a humanidade; "preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum".

INTRODUÇÃO

Em nossos debates, no contexto educacional brasileiro, acompanhamos especialmente nos últimos dez anos, no campo da Educação Especial, o processo de reestruturação da escola para a efetiva educação inclusiva, com a implantação da política nacional de educação especial que se encontra na fase de atualização decorrida dez anos. Sabemos que a lógica da desigualdade social e política ultrapassam os muros escolares, ampliando a exclusão de grande parte da população brasileira secularmente excluída.

Neste contexto, o presente artigo busca refletir sobre os desafios para uma educação inclusiva. Para o entendimento do sentido da expressão "educação inclusiva", tem-se, a Declaração de Salamanca (1994) ao reafirmar o compromisso do ideário de uma educação para todos balizando o processo de concretização da proposta da universalização da educação no Brasil e de sua qualidade. Tais orientações inclusivas também se encontram expressas no atual PNE (2014) –Plano Nacional da Educação (2014-2024)– determinando diretrizes, metas e estratégias para a política educacional pelas quais explicita a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização do ensino obrigatória e ampliação das oportunidades educacionais, além de visar a redução da desigualdade e valorizar a diversidade, imprescindíveis para a equidade.

O direito à educação escolar está expresso em muitos documentos legais no Brasil. Conforme a Constituição Federal do Brasil, promulgado em 5 de outubro de 1988, em seu art. 205 consta que a educação, "direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2016, p.124).

Entretanto, o acesso à educação formal de qualidade não atingiu, da mesma forma, todas as crianças e jovens brasileiras. O acesso à escola é o primeiro passo na promoção da inclusão escolar. Tem-se constatado pelos indicadores do observatório do PNE (2018) um aumento crescente do número de ingressantes na Educação Básica e Ensino Superior.

Assim sendo, entende-se que o processo de universalização da educação vai além da matrícula e permanência temporária, é imperativo mobilizar a sociedade aos desafios da efetiva educação inclusiva promovendo debates sobre a qualidade da educação para todos no Brasil, ou seja, uma educação efetivamente inclusiva.

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

No contexto brasileiro, o conceito de qualidade da educação vem sendo construído a partir de diferentes variáveis que colaboram para a melhoria da escola e dos processos de ensino e aprendizagem, conforme os indicativos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº9394/1996), a saber: a oferta e expansão da escolarização, democratização do acesso e permanência, aceleração da aprendizagem, dentre outras. A professora Roberlayne Roballo[194] destaca que o grande desafio na atualidade refere-se ao alcance da qualidade na educação, promovendo ações que garantam o direito de aprender a todos os estudantes, a emancipação social, a justiça social e, sobretudo, a equidade.

De forma que se estabeleçam diretrizes educacionais que resultem em práticas de promoção da equidade necessária à concretização do direito à educação de qualidade capaz de gerar melhoras nos indicadores dos resultados de avaliações nacionais, sim, mas, estabelecer balizas seguras que garantam o direito a participar e a aprender de todos os estudantes.

Tal conceito de equidade, comumente utilizada como expressão sinônima e simples de igualdade social tratada pelo senso comum, deve ser entendido no âmbito da educação inclusiva como equidade na justiça distributiva. Ou seja, nas palavras de Riscal (2011, p.151), significa que, se a concepção de igualdade pressupõe que todas as pessoas sejam iguais, de acordo com um determinado enunciado, "a equidade pressupõe que desigualdades existam e que devem ser levadas em conta para que uma relação de igualdade final seja alcançada".

Na educação inclusiva o princípio da equidade significa que segmentos da população que constituem a diversidade e as diferentes peculiaridades relativas a gênero, a fatores étnico-raciais, a origem socioeconômica cultural, à deficiência e dificuldades acentuadas na aprendizagem, os transtornos do espectro autista e as altas habilidades/superdotação de alunos não podem constituir barreiras para a implementação da inclusão escolar.

[194] Comunicação oral na Abertura Oficial dos Programas de Residência Pedagógica e PIBID em 09 de outubro de 2018, no Centro Universitário Internacional UNINTER.

Neste sentido, cabe efetivar ações políticas e educacionais que ampliem e melhorem as condições de permanência de todos os alunos, inclusive daqueles alunos que se encontram em situações mais vulneráveis.

Historicamente, a realidade brasileira tratou de forma desigual a garantia de acesso, permanência e qualidade no ensino para as pessoas que ficaram excluídas do sistema escolar ou àquelas que nela permaneceram e não aprenderam.

Nesta perspectiva, vale lembrar a obra memorialista intitulada "Infância" do renomado escritor brasileiro Graciliano Ramos na qual retrata as suas lembranças como criança da escola brasileira no início do século XX, reconstituindo um cenário denso de situações educacionais marcadas pelo medo à tirania dos adultos, à punição e um ambiente escolar onde a imobilidade nos bancos escolares e a insensibilidade caracterizaram o sistema educacional da época marcada pela pedagogia tradicional.

Trata-se, assim da experiência do escritor ressaltando as relações entre infância e escrita:

> [...] O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler (Ramos, 2003, p.206).

A partir da narrativa de Ramos (2003) é relevante refletir sobre o cotidiano das práticas docentes e da cultura escolar enfatizando quais são os desafios que permeiam cada realidade para uma nova educação inclusiva. Pois, sabe-se que, na atualidade, apesar da tendência pedagógica ser diferente, a preocupação com a inclusão de todos os alunos é uma constante. Buscar uma educação de qualidade para todos implica em pensar a educação numa perspectiva inclusiva tal como as diretrizes da política nacional de educação especial no contexto brasileiro orientam, isto é, pensar em uma educação inclusiva a partir da lógica da experiência e do sentido, promovendo a garantia de acesso, permanência com sucesso e participação na aprendizagem a todos os alunos.

Por conseguinte, tem-se a oportunidade de refletir criticamente o cotidiano escolar a partir da constelação de saberes e "sabores" produzidos e promovidos pela experiência nos bancos escolares que dão sentido e afetam o fazer docente e a vivência dos alunos.

O sujeito afeta e é afetado pelas ocorrências e situações que vivencia nas interações escolares. Isso porque tal processo permite que cada um se coloque no lugar do outro (empatia), cada um dos envolvidos está aprendendo e modulando um ao outro e aos seus modos de ser.

Sobre o afetar e ser afetado, Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (2013, p.15), com base no fundamento relacional, destacam que o processo de desenvolvimento do sujeito ocorre por meio da dialética das interações, sendo que tal dialética é denominada pelos autores como "Dialética do Afetar e Ser Afetado ou Dialética da Afetividade Ampliada". Assim como Cebulski (2014) destaca que:

> Por esse prisma, o conhecimento está intrinsicamente conectado à compreensão do movimento existencial das coisas pela dinâmica mútua de afetar e ser afetado. Ou seja, ele é o resultado de interações, do sentido de afetividade envolvido nas relações, tanto de coisas quanto de pessoas (Cebulski, 2014, p.77).

Diante disso, vale mencionar a pesquisa de Sakaguti (2017) alicerçada na epistemologia do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana, 2013), na qual a autora salienta a inter-relação de quatro dimensões psíquicas do indivíduo, a saber: a alteridade, a resiliência, o self (crenças de autorreferência) e a identidade. Sendo que a alteridade tem destacado papel como categoria impulsionadora na constituição da identidade e do self, pois é base da interação com o meio.

A ALTERIDADE COMO DIMENSÃO MODULADORA DAS INTERAÇÕES ESCOLARES

As pesquisas desenvolvidas por estudiosos da escola de Psicologia Social Genética, destacando-se dentre eles Garnier (1996) e Vigotsky (1989), ressaltam que a interação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano.

> [...] Tanto na concepção do desenvolvimento cognitivo da escola de psicologia social genética (Doise, Mugny, Perret-Clermont, 1976; Mugny, 1985) quanto na concepção de aprendizado subjacente à teoria das situações didáticas (Brousseau, 1986), as interações sociais desempenham um papel chave em diferentes níveis. Assim, para a escola de psicologia social genética, os instrumentos cognitivos que a criança cria são também estruturações de representação do campo social que ela é levada a elaborar por ocasião das interações sociais (Garnier,1996, p.17).

Todavia, ao se tratar de desenvolvimento humano e de aprendizagem sabe-se que não basta a figura de um outro mais competente no processo de ensino; é reconhecida também a alteridade como uma imprescindibilidade interacional. É essencial e relevante a qualidade das relações nos diversos contextos de desenvolvimento do sujeito, dentre eles o contexto escolar.

Em ambientes escolares com interações qualitativamente positivas, isto é, onde predominam indicadores de relações positivas, harmônicas, estáveis, plenas de confiança e manifestações de alteridade, preponderam o reconhecimento da heterogeneidade e das diferenças que constituem a diversidade escolar.

Em concordância com Loos, Sant'Ana e Núñez Rodríguez (2010, p.151), "o eu não existe sem um outro. O eu só existe com o outro: uma disposição, conforme destacado por Buber, o 'a priori' da relação. E, ao mesmo tempo, o 'a priori' da identidade individual".

O sujeito só pode saber quem é por meio da relação que estabelece com o(s) outro(s). As interações que acontecem neste processo de desenvolvimento são fundamentais na construção de recursos que possibilitarão o sujeito tornar-se pessoa em contato com o "outro" que lhe é significativo, e a família (primeiro espaço de inclusão), assim como a escola e comunidade exercem influência preponderante neste processo. Isto posto, a qualidade das relações entre as pessoas inseridas no contexto escolar e familiar corrobora a construção da identidade singular e peculiar de cada membro, de cada segmento que constitui a diversidade escolar.

Conforme salientam Loos, Sant'Ana e Núñez Rodriguez (2010):

> [...] A alteridade, definida literalmente como a qualidade de ser, logo saber, o outro, implica uma relação entre o eu e o outro pela proximidade, cujo sentido primordial e último é a responsabilidade do eu pelo outro. Representa, assim, o ápice da relação eu-outro, em que ambas as partes assumem um compromisso com o outro, e somente nesse pacto de responsabilidade é que acontece a relação propriamente dita, pois cada um considera legitimamente a presença do outro. Nesse caso, a relação não é nem eu e nem o outro, mas algo resultante de ambas as co-presenças (p.151).

À vista disso, a alteridade refere-se ao *feedback* do "outro" e exerce destacado papel no desenvolvimento do sujeito e em seu processo de aprendizagem. Pois, é a partir deste *feedback* que as crenças construídas pelo sujeito sobre si mesmo são validadas (ou não), permitindo a ele regular seu comportamento. É a "engrenagem" de coordenação, modulação, das interações dos elementos que compõem a realidade. E a identidade é a dimensão que configura, delineia, isto é, identifica uma pessoa ou coisa, referenciando-a enquanto algo definido e, ao mesmo tempo, diferenciando-a das demais; conforma o que cada sujeito mostra ao mundo nas interações que estabelece.

Assim, a autoimagem que o sujeito tem de si, como um estudante capaz e competente para aprender e superar as dificuldades de aprendizagem favorecerá o seu processo de resiliência. E o inverso também é verdadeiro: à medida que o sujeito exercita sua resiliência, reconhecendo-se como alguém criativo e capaz de aprender e resolver problemas, fortalece as crenças acerca de si próprio. O modo como o sujeito se autoavalia afeta a autorregulação, permitindo que ele consiga se modular frente às situações adversas e barreiras à sua participação escolar – inclusive para não sucumbir, caso não tenha recursos previamente construídos para lidar com elas.

Assim sendo, as situações adversas e os obstáculos que os alunos enfrentam no processo de ensino e aprendizagem podem ter um caráter destruidor ou fomentador; a sua superação dependerá dos recursos já construídos por experiência anteriores e dos fatores de proteção disponíveis a ele, que são dependentes da dimensão que envolve a alteridade. Pois, a interação com o ambiente, ou seja, com situações concretas da

realidade escolar, ocorre por meio da alteridade, possibilitada, dentre outros fatores, por meio da linguagem.

Para Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (2013, p.9), é a partir da alteridade que "os indivíduos se perfazem, 'cicatrizam' o relevo de suas identidades perante a realidade, confirmando seus recursos (crenças) e criações de si".

As interações do estudante com o outro (ser humano ou o qualquer "outro" que o rodeia) implicam na "afetividade" deste com o mundo. Isto é, a afetividade engloba tudo o que afeta o sujeito psicologicamente, podendo acarretar-lhe diferentes tipos de mudanças internas ou externas (Souza, Loos-SAnt'ana & Sant'ana-Loos, 2013).

Vale ressaltar que estas relações alteras também podem ser estabelecidas tardiamente no caso daquelas pessoas que foram privadas dessas aptidões adquiridas com base nas interações precoces. Evidencia-se, assim, o elo entre resiliência e alteridade (Loos & Sant'ana; Núñez-Rodríguez, 2010).

No ambiente escolar, a percepção que os professores têm de seu alunado influencia o modo como os estudantes constroem e se reconhecem enquanto identidade positiva e saudável de si mesmos. Por exemplo, na área da educação de superdotados, uma pesquisa realizada com professores brasileiros mostrou que eles definiam a superdotação a partir de seis categorias de respostas: "capacidade e/ou desempenho extraordinário em áreas específicas; facilidade de aprendizagem; desenvolvimento avançado; conhecimento acima da média; inadaptação e problemas de comportamento; e capacidade intelectual superior" (Maia-Pinto & Fleith, 2002, p.83).

Pode-se perceber, neste contexto, a ambiguidade existente entre as características apresentadas por alunos que todo professor gostaria ter em sua sala de aula (inteligentes, com facilidade e rapidez na aprendizagem), mas associado aos problemas comportamentais apresentados pelos mesmos. Problemas estes que podem sinalizar que o potencial não é reconhecido e atendido adequadamente.

A percepção docente sobre a condição ou diferença manifestada pelo estudante seria construída e afetada por fatores socioculturais, isto é, por experiência de sua própria história familiar e escolar, como dos sentimentos, crenças e valores sobre o tema.

Neste prisma, destaca-se também a pesquisa realizada por Moon e Brighton (2008) indicando que as crenças que os professores detêm sobre a superdotação de seus alunos influenciam em suas práticas pedagógicas que muitas vezes veem mais os déficits antes de identificar os talentos destes alunos.

Citando situação análoga, a dificuldade em lidar com as diferenças ou a falta de formação inicial ou continuada e de políticas públicas em prol da inclusão escolar pode

fazer com que os professores não aceitem ou não saibam lidar com os diferentes segmentos da população no contexto escolar.

Esta negação e/ou não aceitação da diferença provavelmente afetará a autopercepção também negativa por parte da criança, do adolescente e do jovem estudante incorporando esta informação e experiência que recebe dos professores como algo seu.

EXPERIÊNCIA E SENTIDO

Já afirmava Larrosa (2002, p.20) que "pensar não é somente 'raciocinar' ou 'calcular' ou 'argumentar', como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece".

Assim, aprendizagem produzida e promovida pela experiência/sentido afetam a práxis pedagógica e a vivência dos alunos. Conforme Larrosa (2002, p.21), "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" e, ao tocar e passar, forma este sujeito e o transforma, dando sentido à aprendizagem e à sua própria transformação na construção de uma educação inclusiva plena.

Certamente, as experiências de aprendizagem estão inter-relacionadas à cultura. Experiências mediadas ricas de sentido tanto por meio de tecnologias como o lápis e papel quanto às tecnologias digitais, especificamente a escrita no computador e uso de softwares para diversas finalidades de ensino-aprendizagem, ou mesmo os recursos de comunicação aumentativa e alternativa que fazem parte da área da Tecnologia Assistiva, são práticas que tocam os estudantes enquanto sujeitos da aprendizagem.

Para ampliar e aprofundar a experiência do pensar sobre o uso destas práticas educativas é importante considerar o autodistanciamento, característica especificamente humana (Silveira & Mahfoud, 2008), que envolve a autocompreensão e, por conseguinte, a reflexão, a inteligência, a sabedoria, a capacidade critica, ou seja, o que capacitará o sujeito fazer o sobrevoo da realidade.

Diante desta capacidade de abstração da realidade concreta advém o questionamento diante daquilo que é ensinado e trabalhado na escola: qual é o nosso projeto de sociedade?

Nesta linha, a "nova educação inclusiva" revela-se como uma opção política na formação do sujeito histórico-cultural e da sociedade no desafiante fim máximo da educação: a construção de uma sociedade melhor. Conforme Arendt:

> [...] A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A

> educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 2000, p.247).

Vale trazer para a reflexão da educação inclusiva a Novaes (2008) que vem abordar caminhos para o desafiante papel da escola no mundo contemporâneo:

> [...] No que diz respeito às escolas, a pressão social para serem mais abertas e flexíveis nos tempos e espaços levaria a ter de repensar suas metas, objetivos, e propostas pedagógicas promovendo uma convivência criativa entre todos os seus membros, uma produção escolar divergente, sabendo aproveitar os recursos e oportunidades do contexto e comunitários no domínio do conhecimento e da informação, explorando, nas experiências, novos cenários e integrando as áreas do saber. Lembraria que "uma boa cabeça aliada a um bom coração é a aliança ideal" o que leva a valorizar a verdade de cada um aproveitando situações de comunicação espontânea, capacidade de resolver problemas, a intuição e a percepção criativa (Novaes, 2008, p.84).

Ao repensar suas metas para atender todos os alunos, incluindo em especial os mais vulnerabilizados, a escola poderá abrir espaços para o atendimento diversificado proporcionando ampla gama de situações de aprendizagem que privilegiem as diferenças individuais, estimulando a convivência criativa entre todos os envolvidos.

Para se romper com as barreiras e obstáculos a respeito dos mitos, valores e crenças a respeito de preconceitos e ideias estereotipadas que permeiam o imaginário popular a respeito dos alunos público-alvo da educação especial e das minorias (linguísticas, religiosas, gênero) se dará pelo conhecimento e convívio com as diferenças, pelo respeito à heterogeneidade e resgate da singularidade.

É fazer da sala de aula um espaço inclusivo para que as diferenças sejam identificadas e atendidas. De acordo com Castro e Freitas (2008):

> [...] Isso significa dizer que, com base no convívio com a diferença, pode-se conduzir descobertas, estabelecendo relações positivas ou negativas, dependendo dos pressupostos, das informações, dos paradigmas, da memória, bem como das novas informações. Porém, acima de tudo,significa dizer que se está pensando, discutindo, debatendo questões inerentes à diversidade nesse espaço tão rico que são a sala de aula e a escola. O professor é agente formador de opiniões, disseminador de idéias e ator nas relações com os alunos. É neste contexto que o ato de *escutar* os professores passa a ser fundamental. É necessário compreender a relação entre as representações sociais e o saber científico no cotidiano escolar, com o objetivo de fazer com que a inclusão, que traz à tona essa diversidade, possa, enfim, formar bases sólidas, marcadas pelo respeito mútuo (p.51).

Desta forma, entende-se que o papel do professor no processo inclusivo é primordial, pois, é por meio da reflexão sobre seus relatos de experiências em sala de

aula que a escola pode repensar sua organização pedagógica com vistas ao atendimento educacional a todos os alunos.

Cabe destacar que a educação inclusiva não se limita apenas a oportunizar o acesso e a qualidade na educação aos alunos público-alvo da educação especial. Concorda-se com Breitenbach, Honnef e Costas (2016, p.373) ao afirmarem que a "educação inclusiva pressupõe promover uma equidade educacional, por meio da garantia de acesso e qualidade na educação de todas as pessoas". A este respeito, entende-se que:

> [...] é na convivência com seus pares que a compreensão das diferenças e a aceitação dos ritmos diferenciados de pensar, realizar e desenvolver tarefas são exercitados uma vez que não encontramos configurações de superdotação idênticas. Cada um desses estudantes constitui-se unicamente, de acordo com a conjugação particular de suas características cognitivas, motivacionais e criativas situadas em contextos sociais específicos e com traços personalísticos únicos. E essa diversidade por contemplar a singularidade dos comportamentos da superdotação facilita a interação entre pares promovendo a compreensão de sua diversidade (Pereira, 2014, p.52).

Destarte, a escola considerada inclusiva deve partir do princípio de que o seu conteúdo, os seus critérios de avaliação e toda sistematização da educação escolar expressa no currículo, oportunize a todos e todas mediações significativas que possibilitem o direito a aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática deste artigo que trata de "constelações de saberes, plasticidades e permeabilidades para uma nova educação inclusiva" potencializou a discussão sobre os desafios para a construção de uma sociedade mais justa a partir de ações interescolares que promovam a equidade. Uma escola que não ignore a origem desigual de seus estudantes e que considere na formação continuada de seus professores e gestores, nos seus conteúdos e em seus critérios de avaliação, as desigualdades socioculturais dos alunos de diferentes classes sociais como também a parcela de alunos da educação especial, nomeados nas políticas educacionais do Brasil como alunos com deficiência, dos transtornos globais do desenvolvimento e das altas habilidades ou superdotação.

Como pessoas que acreditam na educação com qualidade a todos os alunos, queremos tomar as palavras de Arendt (2000, p.247) sobre a educação, lócus onde se decide se as crianças são amadas o suficiente para não serem excluídas do próprio mundo e abandonadas aos seus próprios recursos retirando-lhes de suas mãos a oportunidade de criarem algo novo e imprevisto para a humanidade; "preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum".

Com as palavras da filósofa, imbuídas de sentido, manifestamos nosso desejo de manter a chama dos desafios para uma nova educação inclusiva e espalhar essa vontade

política para todos e todas que se encontram em nossos bancos escolares e àqueles que ainda encontram-se à margem deste direito a aprender. Pela esperança de uma sociedade justa e democrática, continuemos perseverando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (2000). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.

Brasil. (1994). *Declaração de Salamanca*. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Brasil. (2016). *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008*. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

Breitenbach, F. V., Honnef, C., Costas, F. & Tonetto, A. (2016). Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, v.24, n. 90, 359-379.

Cebulski, M. C. (2014). *Um diálogo entre Vygotsky e o sistema teórico da afetividade ampliada: o teatro na educação básica e o desenvolvimento socioemocional humano*. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Castro, S. F. de & Freitas, S. N. (2008). "As representações dos professores de alunos com síndrome de Down incluídos nas classes comuns de ensino regular"; en: Freitas, S. N. (Org.). *Tendências Contemporâneas de inclusão*. (pp.49-76). Santa Maria: Ed. da UFSM.

Garnier, C. (1996). *Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental*. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas.

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 20-28.

Loos, H., Sant'ana, R. S., Núñez-Rodríguez, S. I. (2010). "Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência"; en: Guérios, E. & Stoltz, T. (Orgs.). *Educação e Alteridade*. (pp.149-164). São Carlos: EdUFSCar.

Maia-Pinto, R. R. & Fleith, D. de S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. Estudos de Psicologia, v. 19, n. 1, 78-90.

Mantoan, M. T. E. (2014). Qualidade e inclusão no Ensino Médio. *Revista Pátio*, 22.

Moon, T.R. & Brighton, C.M. (2008). Primary Teacher's Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, v.31, n.4, 447-480.

Novaes, M. H. (2008). *Paradoxos contemporâneos*. Rio de Janeiro: E-papers.

Pereira, V. L. P. (2014). Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação: construindo práticas e saberes. Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação. *Anais. Foz do Iguaçu*, 50-54.

Ramos, G. (2003). *Infância*. Rio de Janeiro: Editora Record.

Riscal, S. (2011). Política Educacional, Justiça Distributiva e Equidade: Considerações sobre as Políticas Compensatórias para a Educação. *Revista HISTEDBR*, 44, 248-261.

Sakaguti, P. M. Y. (2017). *As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação: a questão do assincronismo.* Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Sant'ana-Loos, R. & Loos-Sant'ana, H. (2013). Célula Psíquica: a face estrutural da unidade básica da psique e da Afetividade Ampliada. PsicoDom, 12.

Silveira, D. R. & Mahfoud, M. (2008). Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência. *Estudos de Psicologia*, v.25, n.4, 567-576.





CAPÍTULO XVI
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA

Genoveva Ribas Claro
UNINTER, Brasil
******

O presente texto propõe a reflexão sobre os paradigmas da educação no que tange à formação do professor. Os aspectos que envolvem a prática docente precisam contemplar a formação do professor com olhar especial para a educação inclusiva e o respeito à diversidade. Por meio da teoria crítica, a formação do professor ganha um enfoque especial quando embasada na articulação plena entre teoria e prática e contrapondo-se à teoria cartesiana. A teoria crítica nos apresenta um panorama de

desigualdade nos mais diversos aspectos. A discriminação e o preconceito, presentes de forma arraigada em diversos contextos sociais sob a forma de dominação hierárquica, demandam de estratégias e práticas inclusivas que precisam ter um forte apelo nas instituições educacionais. O enfoque multidisciplinar, os aspectos sócio-históricos e as questões afetivas devem ser pauta constante das discussões visando a formação do professor para as práticas inclusivas. O perfil do professor do século XXI precisa ser construído a partir do rompimento de paradigmas baseado na padronização de modelos de ensino que promovem a exclusão, mesmo que de forma implícita. Esse educador deve ser uma agente social que favorece uma educação que seja ferramenta para a transformação social e não apenas incentivar a competição e a meritocracia, uma vez que estes são elementos que mantém a desigualdade social. A inclusão ao qual este artigo faz referência compreende as mais diversas concepções que se dicotomizam conforme padrões sociais e culturais, tais como gênero, orientação sexual, raça, condição social, entre outras. Tem-se a necessidade, portanto de se refletir sobre o papel social dos agentes educacionais e propor práticas docentes que promovam a educação inclusiva e a valorização da diversidade em todos os aspectos. Este é o contexto em que a formação possibilita o desenvolvimento da autonomia do professor para o pensamento crítico e para as diversas articulações da sua práxis pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema a formação docente para uma educação inclusiva na perspectiva de uma teria crítica possibilitando refletir nos problemas da educação e da cultura da contemporaneidade. Tem como objetivo planejar e repensar na Formação de Professores visando proporcionar o acesso e estratégias para a inclusão social.

A Inclusão social está relacionada a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade, isso pode se referir pelas condições financeiras, raça, sexualidade, religião e portadores de alguma deficiência deficiências.

A discussão em torno das políticas de inclusão social e propostas para a formação de professores ganhou nos últimos dez anos no Brasil uma importância adquirida entre todos os diversos setores sociais. O reconhecimento das diversidades leva a uma transformação na sociedade atual relacionadas ao mundo do trabalho, as novas tecnologias e modelos organizacionais, sendo importante uma mudança un campo educacional. Assim, pretende com esta pesquisa compreender as mais diversas concepções que se dicotomizam conforme padrões sociais e culturais, tais como gênero, orientação sexual, raça, condição social, entre outras.

Para isso o artigo vai refletir sobre o papel social dos agentes educacionais e propor práticas docentes que promovam a educação inclusiva e a valorização da diversidade em todos os aspectos.

A formação docente visa possibilitar o desenvolvimento da autonomia do professor para o pensamento crítico e para as diversas articulações da sua práxis pedagógica.

A PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA

A perspectiva de uma Teoria Crítica se pautam na negação da ordem estabelecida, pela busca de uma sociedade mais justa e humana, pelo anti-positivismo. O Positivismo influenciou de maneira considerável a sociedade nos séculos XIX e XX, principalmente na política e na educação. Em um sentido mais amplo o positivismo é toda doutrina que valoriza o positivo, verdadeiro, o efetivo, a busca pelo conhecimento. Ela surge de uma necessidade de uma ciência social completamente separada de qualquer vínculo com as classes sociais, posições políticas, valores morais, ideologias, utopias e visões de mundo que trazem prejuízos e preconceitos para a verdadeira ciência.

A partir de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães, a partir dos anos 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais, estéticos gerados pelo capitalismo tardio e influenciaram sobremaneira o pensamento ocidental particularmente dos anos 40 aos anos 70 do século passado, chamada "Escola de Frankfurt", pelo fato de se estabelecerem nesta cidade alemã.

Destacam-se entre seus membros, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Walter Benjamin e por último Jürgen Habermas. O termo "teoria crítica" se consagrou a partir do artigo de Max Horkheimer, em 1937 "Teoria tradicional e teoria crítica", em que o autor prefere utilizar essa expressão para fugir da terminologia "materialismo histórico" utilizada pelo marxismo ortodoxo, hegemônico na época, e por querer mostrar que a teoria marxiana era atual, mas devia se importar em suas reflexões com outros aspectos críticos presentes na abordagem da realidade. Para Nobre (2004) a designação de Teoria Crítica é transposta para as análises sociais inevitavelmente direciona a investigação no sentido de que a compreensão da sociedade como cindida em classes "Em nome de uma pretensa neutralidade da descrição a Teoria Tradicional resigna-se à forma histórica presente da dominação. Em uma sociedade dividida em classes, a concepção tradicional acaba por justificar essa divisão como necessária (p. 38).

A Teoria Crítica vai contra o caráter puramente descritivo da realidade pela teoria tradicional, pois, ela apenas descreve os conteúdos psíquicos de uma determinada sociedade, ou seja, "tratar-se-ia de uma psicologia social" (HORKHEIMER, 1980, p.135), nesse sentido acaba por separar o indivíduo e a sociedade. O comportamento critico não declina com a cisão social, a descrição da realidade não está somente em denunciar as categorias dominantes do processo social, mas traz consigo ao mesmo tempo a condenação dessa realidade, isto é, o reconhecimento da realidade mostra ao teórico crítico que "este mundo não é o dele, mas sim o mundo do capital" (HORKHEIMER, 1980, p.130).

É com base nisso que Horkheimer pensa em termos de materialismo interdisciplinar, de sorte a vislumbrar um sentido positivo, mas crítico, levando em consideração as experiências que se dão sempre dentro de um contexto histórico, de maneira a fazer um diagnóstico do tempo presente.

Estamos vivendo uma época em que há a combinação de precário e do substantivo proletariado sendo uma classe emergente que leva vidas de insegurança entrando e saindo de empregos, fato este que provoca frustrações, revoltas, sendo o precariado o mal estar da sociedade termo criado nos anos de 1980, por Guy Standing.

Para o economista o precariado tem relações com o modo de produção, apesar de não ser, efetivamente, o mais determinante para a sua compreensão. O trabalho desempenhado pelo precariado é caracterizado pela sua fragilidade e de natureza instável, associado à casualização, à informalização, às agências de emprego, ao regime de tempo parcial, ao falso autoemprego (Standing, 2014).

Pode-se dizer que o precariado consiste atualmente nas pessoas que se mantêm com empregos temporários, de meio período, casuais. Esta situação atinge milhões de pessoas desde aqueles que tem uma educação superior ou com ensino médio, e se torna as únicas alternativas de sobrevivência. Essas circunstâncias criam uma exclusão dessas pessoas da sociedade, pois muitas dessas atividades não são reconhecidas como trabalho elas não tem acesso a benefícios sociais das empresas nem do Estado e a renda é flutuante, isso tudo gera uma insegurança existencial. Além disso, o precariado provoca muitas frustrações, pois o nível de escolaridade geralmente é maior do que as exigências do trabalho e aquilo que era para ser temporário se torna permanente.

Toda a formação social produz a sua própria estrutura de classes, mesmo quando esta se vem acrescentar a estruturas anteriores. O precariado é consequência do neoliberalismo e da globalização do capital. Com o crescimento da imigração em diversas partes do mundo, especialmente nos países centrais do capital, a desigualdade de gênero, juventude sem estudos e objetivos, o mercantilização da educação, o envelhecimento das pessoas, os novos arranjos familiares e recrudescimento do ideário fascista são as principais causas do precariado.

Com a crise do México em 1994, da Rússia em 1998 e a crise econômica de 2008 que começou nos EUA e se alastrou por vários países da Europa afetando as pessoas que formavam grande parte de reserva de mão de obra. Se viram perder as garantias sociais relativas ao vínculo como estabilidade de emprego, as garantias conquistadas na Europa e nos EUA, sobretudo após a II Guerra Mundial que vem sendo negligenciadas ao que ingressam no mercado de trabalho.

Ao contrário do proletariado assinalado por Marx e Engels, no Manifesto do Partido Comunista em 1848 que surge como um projeto político e ideológico do proletariado,

resultante das lutas operárias e do legado presente no prolongado e difícil desenvolvimento de toda a história da luta de classes. Oprimidos pelo peso da exploração impiedosa, as massas populares sempre sonharam com um futuro diferente. O precariado estaria mais relacionado aos valores sociais/morais associados a burguesia.

Com a privatização do setor público e com o emprego a ser terceirizado e atirado para offshores[195] tanto por empresas como por agências governamentais, o salariado tem vindo a diminuir e muitos dos seus membros receiam vir a cair no precariado, na medida em que depende quase exclusivamente de salários nominais, estando normalmente sujeito a flutuações e não dispondo nunca de um rendimento seguro.

No precariado está bem definido as relações com o Estado, no sentido em que possui menos direitos do que todos os demais. Pela primeira vez na história o Estado retira sistematicamente direitos aos seus próprios cidadãos. Observa muitas pessoas, inclusive migrantes, serem transformadas em algo descartáveis, limitadas no alcance e no aprofundamento dos respetivos direitos cívicos, culturais, sociais, políticos e económicos (Standing, 2014).

O precariado transformou uma nova ordem social de mendigos, pedintes, obrigado a depender de dádivas superficiais e condicionais vindas do Estado, mas principalmente por agências e demais instituições de caridade privadas. A década de 80 está associado aos ofícios indignos, vergonhosos, mal remuneradas, com empregabilidade de curto tempo, sem chances de construção de uma carreira profissional. Standing (2014) destaca

> [...] não é o nível de salários em dinheiro ou de rendas auferidas em qualquer momento específico, mas a falta de apoio da comunidade em momentos de necessidade, a falta de benefícios assegurados da empresa ou do Estado e a falta de benefícios provados para complementar ganhos em dinheiro (p.30).

Neste contexto, há de se perceber que a realidade estrutural promove toda a sorte de competitividade desigual entre diferentes setores sociais, meritocracia e flexibilidade produtiva.

Isto acarreta uma mudança de comportamento traduzida num sentimento de privação relativa, de insegurança e de frustração, gerando conotações negativas, mas ao mesmo tempo contém um elemento de transformação radical, do qual ninguém pode prever suas consequências.

O precariado, por não ter uma identidade ocupacional definida pode designar-se como habitantes, já que não possuem todos os direitos concedidos ao cidadão comum,

[195] É o nome comum dado às empresas e contas bancárias abertas em territórios onde há menor tributação (em comparação ao país de origem dos seus proprietários, e geralmente referidos como paraíso fiscal), para fins lícitos ou ilícitos, quando ocultam a origem do dinheiro (seja de crime ou corrupção).

como era nos tempos romanos, que habitante poderia ser o indivíduo estrangeiro que não possuía os mesmos direitos que os cidadãos nativos.

Em muitos países, essa condição tem levados as pessoas a cometer suicídio, tamanha são as faltas de condições de sobrevivência nesta situação. No Japão, por exemplo, a expressão "karoshi" representa bem esta condição, compreendida como morte por excesso de trabalho.

Segundo Standing (2014) ressalta que o uso das novas tecnologias de informação e comunicação também tem impactado o modo de vida do precariado. As grandes facilidades que as novas tecnologias nos permitem contribuem para que nosso cérebro se acomode em relação às quantidades de informações que absorvíamos, comprometendo a memória de longo prazo.

Antigamente memorizávamos os números de telefone com bastante facilidade. Hoje este processo se torna desnecessário, uma vez que a o mundo digital nos permite armazenar dados que podem ser facilmente consultados. A criatividade e a imaginação também se tornam pontos limitantes quando se torna possível copiar e reproduzir aquilo que poderia ser criado ou transformado.

Com as redes sociais não é muito diferente. Muitas amizades são feitas, mas com vínculos extremamente frágeis. Em algumas situações, poderíamos dizer que um grupo maior de amizades poderia proporcionar mais "curtidas" em suas publicações, porém não significa que as relações entre as pessoas estejam consolidadas. Em contrapartida, os vínculos familiares e de pessoas mais próximas estão se fragmentado em um processo preocupante de diminuição de vínculos afetivos.

Na era da globalização, os trabalhadores foram obrigados a aceitar trabalhos flexíveis, em troca de medidas para preservar os empregos motivadas pelo medo e a angustia que destrói laços de confiança e solidariedade transformada em competitividade e alienação.

A alienação em relação ao trabalho está relacionada com o desejo do outro por sua atividade, e a do trabalhador em atender o desejo do empregador, ou seja, não está mais direcionada para sua realização pessoal.

A transformação do objeto exige, por uma parte, o reconhecimento e submissão a sua legalidade e, por outro, sua alteração ou destruição. Quando esta alteração ou destruição é exercido sobre um objeto real, físico, pode-se qualificar de violenta, bem como atos realizados para alterar ou destruir sua resistência física.

Esta é a primeira classe historicamente para a qual a regra é possuir um nível de habilitações superior ao tipo de trabalho a que os seus membros poderão aspirar ou que

poderão ver-se obrigados a desempenhar. Deste modo, fica mais claro reconhecer a alienação, no entanto, resulta uma profunda frustração no que diz respeito ao status, além de provocar stress e raiva própria de quem não sente que há um futuro e que a vida e a sociedade hão de conduzir a um futuro melhor (Standing, 2014).

Além de estar suscetíveis ao stress e ao cansaço o precariado se caracteriza como uma forma de forma de violência que gera alienação, fome, o desemprego, e todo tipo de carências, e acabam afetando as medidas de solidariedade contra migrantes, etnias, matanças de delinquentes ou menores infratores, o surto de assaltos, sequestros e roubos.

A sociedade, com suas numerosas facetas, desvela uma multiplicidade de desejos, prazeres e personagens, quase nunca acessíveis à maioria da população brasileira. Nesse entusiasmo delirante que a economia neoliberal proporciona, em busca da felicidade via posse de bens, os jovens são os mais afetados. O mundo contemporâneo desenvolveu-se muito aceleradamente em todos os aspectos da ciência e da tecnologia, em especial no século XXI, afetando de modo mais intenso a formação para a cidadania.

Quando o autor estipula que em torno da 25% da população mundial se encontra nas condições de precariado, ele apresenta uma perspectiva bastante alarmante. Isto porque podemos considerar que o índice de competitividade para o mercado de trabalho é bastante alto e produz amplas desigualdade sociais.

Isto produz a falta de perspectivas de grande parte da juventude, que cada vez mais passam mais tempo fora de casa, apoiando-se na premissa de não fixação à um local, ou seja, estar em constante movimento, o nômade urbano habitam os espaços públicos da cidade, não havendo permanência duradoura de trabalho e com a internet praticamente se pode estar em qualquer lugar sem estar nele.

No entanto, os jovens representam o núcleo central do precariado e terão de assumir a liderança na formação de um futuro viável para si próprios. Para Standing (2014) "os jovens de hoje não são piores do que os das gerações anteriores. A situação em que os jovens estão que é diferente, não há um modelo a imitar, cada vez mais está reduzida a probabilidade de passar para um contrato definitivo, o que leva o ressentimento entre os jovens" (p.108).

Para completar o quadro desastroso, há também, a mercantilização da educação, que tem contribuído para a decepção, pois existe uma massificação de diplomas sem desenvolver um profissional qualificado, crítico e pesquisador. A mercantilização do ensino superior legitima a irracionalidade, canalizando os jovens para o sistema de trabalho flexível, uma pequena classe trabalhadora de técnicos e um precariado crescente.

Nestes casos, a meritocracia e o pensamento neoliberal de que a busca pelo emprego é uma responsabilidade do indivíduo e não um problema social tem criado situações em que a solidariedade e a confiança deixam de ser questões prioritárias para que que cada um "se vire por si", já que muitos acreditam que as oportunidades são iguais para todos. Esta é uma forma cruel de entender que a meritocracia é um processo justo, mas é necessário entender que as oportunidades não são as mesmas para todos. Considerando os frágeis laços familiares que se estendem também para a juventude, é possível afirmar que o precariado começa cada vez mais cedo.

Não há como dissociar o trabalho da educação, principalmente aqui no Brasil que apresenta um forte teor dualista. O empenho do sistema educacional para aprimorar o "capital humano" não produziu melhores perspectivas de emprego. Uma educação vendida como um bem de investimento que não tem retorno econômico para a maioria dos compradores é, de maneira muito simples, uma fraude (Standing, 2014). A escola também tem se posicionado, em muitas situações, como um aspecto mercantil, que favorece muito mais as classes médias e altas.

Existe neste momento uma necessidade de melhorar o "nível" de instrução do que em qualquer outro período da história, mas com a desigualdade social, percebe-se como uma fraude. Enquanto os ricos têm acesso a uma educação que lhes permite dar asas ao espírito e ser inovadores, o precariado vê-se relegado para uma escolarização de "capital humano" mercadorizado, concebida para preparar os seus membros para o emprego e habituá-los a uma vida de trabalho instável e vivida com espírito plebeu. A luta pela desmercadorização da educação é crucial se o precariado quiser atingir uma dimensão criativa, artística, subversiva e, em última análise, política e moral.

O autor também ressalta a participação dos imigrantes nas questões sociais que disputam com os habitantes precariados espaços no mercado de trabalho. É de se considerar, portanto, que o precariado representa uma nova classe social e perigosa, uma vez que a informalidade e a degradação social contribuem para a criação de subempregos que desestabilizam famílias e a sociedade como um todo. É preciso, neste sentido, repensar projetos sociais inclusivos, que levem em consideração aspectos sociais, de gênero e raça. Que promova possibilidades de trabalho digno para os jovens, que muitas vezes, por meio de estágios mal remunerados ou de subempregos pela falta de experiência, não se sente estimulado para investir em suas carreiras ou buscar uma profissão.

Pode-se assim, estabelecer três tipos de precariado o primeiro constituído por aqueles que acabam por se ver afastados das velhas comunidades e famílias da classe trabalhadora, vem de um lugar com poucos recursos e na grande maioria não tem instrução, buscam maiores oportunidades e acabam tendo sentimento de privação e frustração a um passado perdido, e pela dificuldade que encontraram neste lugar considerado sua esperança, seja ele real ou imaginado. Por isso tendem a dar ouvidos às

vozes populistas e reacionárias da extrema-direita, culpando o outro pela sua situação, podendo entrar facilmente em conflitos com outros grupos induzido pelas pessoas.

O segundo tipo é constituído pelos migrantes e pelas minorias, que, por não teram um lugar de perencimento vivem imbuídos de um forte sentimento de privação relativa. Politicamente tendem a aceitarem qualquer trabalho que lhe ofereçam, se tornam relativamente passivos, no entanto podem um ou outro dia ficar com raiva, em que alguma coisa que se lhes apresenta como uma ameaça direta acaba por fazer incendiar a fúria coletiva, por exatamente não ter esse sentimento de pertencimento a um lugar.

O terceiro tipo é formado pelos instruídos, que, por força do trabalho inconstante e da falta de oportunidade para construir uma história às suas vidas, experimentam um sentimento de privação relativa e de frustração quanto ao respetivo status, uma vez que lhes falta um sentido de futuro, nestes casos a pode levar a autodestruição, suicídios ou a outros tipos de transtornos neuróticos. Olhando com atenção para os três tipos observa algo em comum; rejeitam as agendas políticas dominantes do século XX.

Esta transformação vem de políticas contra as desigualdades sociais, por uma redistribuição de renda. Não se deve ter a esperança de aumentos reais de salários, a resposta está em mais empregos e um rendimento mínimo digno para sua sobrevivência, estabelecendo um salário mínimo nacional. A verdade, porém, é que, para a maioria do precariado, os salários deixarão de proporcionar um padrão de vida digno. A luta pela redistribuição, mais do que por um novo sistema de distribuição deverá ser reinterpretada, de maneira a desafiar intelectualmente os velhos partidos políticos.

Na teoria Crítica pretende desconstruir o paradigma baseado na padronização de modelos de ensino que promovem a exclusão, mesmo que de forma implícita. A modernidade confiou a gestão do seu processo de desenvolvimento à ciência que, com a sua capacidade cognitiva e instrumental explorou outras racionalidades como a arte e a moralidade.

A filosofia e a arte dão-se as mãos, Buck-Morss (2011) comenta que Adorno dá a ela o nome de fantasia exata em que reacomoda os elementos da experiência, as enigmáticas figuras da existência empírica, até que estas se abram à compreensão cognitiva.

Assim é necessário refletir sobre as propostas pedagógicas atuais que emanam das políticas educacionais no Brasil que se atrelam às novas demandas sociais, tais como a formação de um indivíduo adaptado à chamada "sociedade do conhecimento", à cultura digital que a sustenta e os novos movimentos sociais, ou seja, é necessário uma urgente demanda pela adaptação dos sujeitos a uma realidade social altamente dinâmica e em constante transformação. Por esse motivo, no que concerne à educação, tais propostas enfatizam, via de regra, o quão essenciais são as vivências e as descobertas individuais

para a aprendizagem "flexível", bem como o desenvolvimento do educando vinculado às novas demandas da sociedade, e, mais precisamente, do mundo do trabalho.

TEORIA CRÍTICA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Refletindo sobre a educação com base na Teoria Crítica consiste no poder educativo do pensamento crítico. Pucci (1994) destaca:

> 1.-a função educativa do refletir, indicando o potencial pedagógico fecundo presente no ato de repensar.
>
> 2.-a emancipação dos processos de crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos.
>
> 3.-o processo de "desbarbarização da sociedade com a ajuda da educação, da escolarização, tendo na autorreflexão crítica seu esteio fundamental.
>
> 4.-a retomada das experiências sombrias e desumanas do passado, para iluminar, através da educação, da psicologia e da história compreender o cerne da violência.
>
> 5.-a responsabilidade dos intelectuais, individuais e coletivos pela ação pedagógica contra o processo de "desbarbarização" da sociedade.

Nesse sentido, o processo de educação formal hodierno, pautada com as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), converge cada vez mais para a integração das novas gerações a uma ordem social profundamente injusta, ainda que se apresente como supostamente mais democrática. E, isto no instante mesmo em que as perspectivas em relação à escolarização com o objetivo de adaptação e "inclusão" se tornam cada vez mais um desafio.

Ao refletir sobre os processos educativos que assolam o contexto brasileiro e suas múltiplas propostas metodológicas, a Teoria Crítica da Sociedade pode contribuir para problematizarmos o estado atual da educação enquanto um campo de atuação voltado à reflexão sobre a realidade.

> [...] a Teoria Crítica não se propõe a desenvolver uma teoria educacional específica. Pretende sim, a partir de suas análises sobre os problemas sociais do mundo ocidental, especificamente dos problemas culturais, trazer luzes e enfoques novos à concepção dialética da educação que vem sendo constituída, por muitas mãos e mentes, a partir de Marx (Pucci, 1994, p. 54).

A educação torna-se uma condição essencial, para isso é necessário reavaliar a real função da escola, uma vez que ela deveria cumprir com sua tarefa prioritária de

formar sujeitos autônomos, devendo também o ensino levá-los a interpretar as diversas linguagens que lhes são oferecidas em seu cotidiano, de maneira a possibilitar que se tornem sujeitos de suas próprias escolhas, decisões estas que não sejam tomadas apenas em benefício próprio, mas sim da coletividade.

O processo capitalista de produção gerou uma desumanização que negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, a insegurança, sub empregos e até o ócio e a educação não consegue efetivar ações pedagógicas para uma formação cultural menos alienante.

> [...] sem dúvida, na ideia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem status e sem exploração. Quando se denigre na prática dos fins particulares e se rebaixa diante dos que se honram com um trabalho socialmente útil, traise a si mesma. Não inocenta por sua ingenuidade, e se faz ideologia. (Adorno, 2010, p.13).

Deve-se levar em conta que o problema da educação está em uma escola como reprodutora de instâncias ideológicas, e ao tomar a educação em suas possibilidades latentes de emancipação e autorrealização humana. O projeto cultural e ideológico da sociedade contemporânea demonstra assim o seu caráter totalitário através do processo de esvaziamento do pensamento conceitual reflexivo. Para alcançar a emancipação seria a produção de uma teoria crítica da sociedade que possa demonstrar as contradições profundas e progressivas da sociedade contemporânea, pois, o papel central da educação nesse momento histórico é a capacidade de reflexão capaz de reconstruir, em meio as grandes transformações sociais uma outra dimensão que está sendo sistematicamente negada.

A realidade sociocultural no mundo ocidental revela uma constelação na qual a volta para "Auschwitz" ainda não é exclusa. Antes de construir grandes projetos de aprendizagem para um futuro virtual cabe aos professores a tarefa de formar os alunos e, igualmente, os adultos para assumir sua maioridade político social e cultural-pessoal.

Ao voltar para o tema inicial sobre a Teoria Crítica pode evidenciar numa reflexão dialética (Libâneo, 2002, p.57) uma condensação de questões teóricas e práticas vinculado com contextos políticos e socioculturais. O trabalho do professor é imbuído na dialética entre ação instrumental e comunicativa, ele precisa do contexto teórico de uma cultura crítica, que "propícia a autonomia" (Libâneo, 2002, p.76).

A palavra dialética vem do grego e quer dizer "apto à palavra" ou "movimento de ideias ". Na Grécia antiga, a dialética era a arte do diálogo e, aos poucos, passou a ser a arte de, através do diálogo, demonstrar uma tese por meio de argumentações capazes de definir claramente os conceitos envolvidos.

A concepção dialética, entretanto, com base científica, só seriam desenvolvidos séculos mais tarde e acabou sendo perpassada pela forma de análise metafísica. Durante

a Idade Média trataram a dialética como um exercício de contraposição de ideias e argumentos até se chegar a um conceito que fosse irrefutável racionalmente e correspondesse à fé cristã. Com a Renascença e a valorização do homem como o centro do universo, através do movimento humanista, o pensamento filosófico e especulativo conseguiu se desprender da teologia e passou a refletir sobre os fenômenos físicos, sociais e políticos sem a tutela dos dogmas religiosos. Pensadores como Galileu Galilei, Giordano Bruno, Maquiavel, Montaigne e mesmo Thomas Hobbes contribuíram, através de suas análises, com a retomada da concepção dialética, ressaltando elementos típicos da dialética, tais como: as ideias de contradição, mediação, transformação e movimento constante.

Durante o Século XVIII, o Iluminismo, corrente filosófica que correspondia aos interesses da burguesia em ascensão, contrapunha-se à intervenção dos dogmas religiosos nas ciências e na explicação da sociedade e da política. Na França, filósofos como Diderot e Rousseau demonstravam que eram os conflitos e as contradições sociais que moviam tanto a política quanto a própria sociedade e que os indivíduos de uma sociedade influenciavam na formulação do modelo dessa sociedade, assim como eram influenciados por ela. Mas foi com Georg Wilhelm Friedrich HEGEL (1770 a 1831) que a concepção dialética foi retomada, num patamar que resgatava o pensamento iraquiano. Para Hegel, o que regeria o nosso conhecimento e a nossa razão seria a existência de um Espírito Universal que se exterioriza na natureza e na cultura. Esse Espírito seria a razão, o logos e a partir do momento em que ele se move e opera no universo, ele o descobre e o transforma. Ao transformar o universo, esse "Espírito" se reconhece em suas obras e adquire um maior conhecimento de si e do mundo, elevando-se a um estágio superior de entendimento. A História seria o resultado da ação do "Espírito Absoluto" sobre o mundo, manifestando-se através de suas obras (artes, ciência, técnicas) e de instituições (religião, filosofia, leis, etc).

A Dialética ou Ciência da Lógica, como Hegel também definia a dialética, seria o método pelo qual o Espírito Absoluto se reconheceria ao operar sobre o mundo. Todas as vezes que o Espírito Absoluto opera no mundo, ele reflete a si mesmo, reconhecendo-se e superando as formas anteriores. Tal manifestação pressupõe a contradição como princípio que estabelece a relação entre o Espírito Absoluto e o Universo, ou seja, ao invés de entender a contradição como algo absurdo e destrutivo, Hegel vê nela a condição de existência e transformação dos sujeitos.

A superação dialética é um processo no qual se dá, simultaneamente, a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a sua elevação a um nível superior. É fácil perceber que o dínamo desse processo é o movimento do pensamento, que determina a realidade e esta, por sua vez, modificada, retorna ao pensamento e o modifica. Mesmo reconhecendo a importância do trabalho como elemento de transformação, Hegel desenvolve sua concepção de

dialética numa base idealista, ou seja, a ação do espírito é o que move e transforma a matéria.

A dialética de Marx, construção lógica do método materialista histórico, que fundamenta o pensamento marxista, que será aqui apresentada como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade que queremos compreender. Propõe que os fenômenos físicos, o ambiente e os organismos moldam a cultura, a sociedade, os animais e seres humanos, sendo também modificados por eles. Desta forma, a teoria implica que o material está relacionado de forma dialética com o social e psicológico.

Não é difícil compreender a enorme importância da generalização dos princípios do método dialético ao estudo da vida social, ao estudo da história da sociedade, a enorme importância da sua aplicação à história da sociedade e à ação prática do partido do proletariado.

Na década de 80 do século XIX, na época da luta dos marxistas contra os populistas, o proletariado da Rússia representava uma minoria ínfima em comparação com os camponeses individuais que constituíam a imensa maioria da população.

Porém o proletariado estava a desenvolver-se como classe, enquanto o campesinato se desagregava como classe. E foi precisamente porque estava a desenvolver-se como classe que os marxistas se orientaram para o proletariado. E não se enganaram, já que, como se sabe, o proletariado, que era uma força pouco importante, tornou-se depois numa força histórica e política de primeira ordem.

Enfim os traços característicos do materialismo filosófico marxista compreende a generalização dos princípios do materialismo filosófico ao estudo da vida social, da história da sociedade, a enorme importância que tem a sua aplicação à história da sociedade e à ação prática do partido do proletariado.

Se a conexão dos fenômenos naturais e o seu condicionamento recíproco são leis do desenvolvimento da natureza, então a conexão e o condicionamento recíproco dos fenómenos da vida social são também, não uma causalidade, mas leis do desenvolvimento da sociedade.

Isto significa que a vida social, a história da sociedade, deixa de ser uma acumulação de «casualidades», já que passa a ser o desenvolvimento natural da sociedade, e o estudo da história da sociedade transforma-se em ciência. Isto significa que a ação prática do partido do proletariado deve basear-se não em desejos louváveis de «personalidades eminentes», não nas exigências da «razão », da «moral universal», etc., mas nas leis do desenvolvimento da sociedade, no estudo destas leis.

A formação dos professores sob o aspecto da Teoria Crítica deve levar em consideração a razão comunicativa e reflexividade dialética, uma educação para o mundo do trabalho do futuro e a formação de um profissional reflexivo e transformador.

O professor tem que integrar seus saberes do ensino em um contexto pedagógico que se entende como ação social universal que pressupõe a reflexão as verdades estabelecidas e depende do papel do professor possibilitar condições essenciais para à incerteza dos fins que as orientam e aos conteúdos que devem enriquecê-la. Para constatar ou não as verdades precisam ser resolvidas por meio da "racionalidade dialógica ou comunicativa de Habermas" (Sacristán, 1999, p.65).

Os saberes sociais representam a objetividade do mundo, "enquanto que a pretensão de verdade que sustenta para os objetos nos confronta a réplica dos outros. (...) A objetividade do mundo e a intersubjetividade do entendimento se remetem reciprocamente" (Habermas, 1989, p.26).

A tarefa essencial dos professores nas sociedades democráticas é formar a subjetividade e a autonomia dos estudantes, no pensamento de Habermas encontra-se uma fundamentação da reflexividade dialética do processo da formação do homem que tem como pressuposto incondicional a existência de um espaço público democrático (Habermas, 1989).

Libâneo (2002) o programa dialético para professores propõe: "uma concepção crítica de reflexividade que se proponha ajudar os professores no fazer-pensar o cotidiano ultrapassaria a ideia de os sujeitos de formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas de prática docente mais imediato" (p.70). No entanto a capacitação está na apropriação teórico-crítica da realidades atual para que possa transformar os contextos sociais, políticos e institucionais, promovendo a inclusão de todos em um só objetivo.

A reflexão dialética sobre a formação de professores proporciona mudanças significativas para a educação, pois quebra paradigmas de um modelo centralizador na sala de aula, para uma visão de mundo. O processo de educação precisa se concentrar na organização de projetos com temas atuais e não somente por disciplinas. Uma das maneiras de promover a inclusão social é por meio das novas tecnologias que criam novos espaços do conhecimento e discussões.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS AÇÕES

A discussão em torno das políticas e propostas para inclusão social, ganhou nos últimos anos um caráter complexo e de suma importância para o desenvolvimento social. Não há como observar as transformações que atravessam o mundo do trabalho contemporâneo: como as novas tecnologias e modelos organizacionais, a influência da mídia, surgimento e desaparecimento de ocupações, crises econômicas, imigrações, novos

requisitos para obtenção de empregos, aumento do desemprego em termos de volume e tempo de duração.

Essas mudanças atingem a todos, mas de formas diferentes e em tempos diferentes, dependendo do pais, região, setores produtivos e perfis de trabalhadores. No Brasil, embora parte dessas transformações estivessem presentes no cenário econômico e social desde a década de 80, tornaram-se mais intensas a partir dos anos 2000, acirrando a desigualdade social.

Nesse contexto, amplia-se as dificuldades, principalmente do jovem a educação e consequentemente ao mercado de trabalho, ficando a margem da sociedade. O professor, em consequência, amplia e enriquece sua função como profissional ao cooperar com as instituições de ensino ao estudar e refletir sobre os impactos destas transformações a sociedade e torna-se pesquisador do seu próprio trabalho fortalecendo autonomia dos estudantes e favorecendo a interdisciplinaridade e compreensão crítica e integral da realidade complexa.

A complexidade recorre a grande diversidade de classe social, gênero, raça, origem familiar, região e mesmo de faixa etária, existente na sociedade brasileira, a necessidade de inclusão social apresenta-se de maneira ainda mais forte, pois sua relação com o mundo do trabalho é heterogênea.

O ingresso no mundo do trabalho depende hoje, em dia, de uma especialização ou a conclusão dos estudos, até aqueles para os quais o trabalho se impõe como experiência desde a infância, restringindo possibilidades de desenvolvimento. Diante da diversidade e da desigualdade social, em meio a uma crise do emprego assalariado sem precedentes na história de nosso país, que só leva muitos jovens a evasão escolar para ingressar no mercado de trabalho do qual muitas vezes por falta de conhecimento leva a uma condição financeira para sobreviver apenas ao mundo atual, não levando a uma autonomia.

No paradigma da inclusão outro fator importante é a falta de recursos e serviços que assegurem condições de acessibilidade às pessoas com deficiências. Toda e qualquer pessoa tem seu direito garantido a educação,

> [...] A lei brasileira, por estímulo constitucional, estabelece ação afirmativa categórica nesse sentido, fixando cotas de reserva de vagas, tanto na esfera pública quanto na privada. De outra parte, a condição de exclusão das pessoas com deficiência do convívio social é milenar e reveladora do quão distante estão estas pessoas de condições mínimas de cidadania erigidas desde o princípio da cultura ocidental (FONSECA, 2005).

O autor ressalta a importância das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, pois isso implica no cumprimento dos direitos humanos e fundamentais negados a mito tempo. A Constituição Brasileira respalda amplamente as leis que garantem o

acesso ao trabalho e à educação profissional das pessoas com deficiência, assim, deve despir de preconceitos e buscar uma formação profissional na compreensão dos reais limites das pessoas com deficiência e criar estratégias que garanta-lhes condições de igualdade plena aos demais trabalhadores, suprindo as desigualdades que se constituam em fatores de segregação.

A importância de montar uma comissão envolvendo professores(as), estudantes e membros da comunidade, com o objetivo de averiguar como a legislação vem sendo respeitada, na escola, e junto a outros equipamentos públicos do bairro e discutir por meio de um fórum as necessidades e dificuldades apresentadas.

Trabalhar em sala de aula sobre a exclusão social a que geralmente são submetidos quando convivem em um mundo que prioriza a competição entre as pessoas e propor ações de cooperação e colaboração.

Favorecer debates utilizando recursos como pesquisa, filmes, texto em que todos possam participar num debate de ideias priorizando o respeito a opinião de todos e buscando soluções para o melhor de todos os envolvidos.

Além disso, universalizar o acesso aos meios digitais, buscando desenvolver um projeto estratégico de democratização dos meios digitais relacionados ao conhecimento e comunicação. Por meio da tecnologia motivar os estudante com aulas mais interativas e assistidas, além de auxiliar aqueles que tenham limitações a tecnologia pode ser um precioso recurso. Envolver os estudantes em ações sociais, considerando a realidade monopolista na qual nos encontramos e a ampla influência desses meios no processo de formação brasileira, estimular políticas culturais que privilegiem a descentralização, sobretudo de equipamentos públicos. Elaborar programas de apoio a iniciativas culturais, científicas, esportivas e de lazer integrando as comunidades.

Importante sempre estar refletindo sobre ações político pedagógicas que estão constantemente sendo construídas por meio de ações desenvolvidas e executadas através de um trabalho interdisciplinar e utilizando os recursos tecnológicos como aliado da Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. W. (2010). "Teoria da semiformação"; en: Zuin, A. A. S, Pucci, B. & Lastória, A. C. N. (Org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. (pp.8-40). Campinas: Ed. Autores Associados.

Buck-Morss, S. (2011). *Origen de la dialéctica negativa. Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Fonseca, R. T. M. (2005). Os direitos Humanos e a pessoa com deficiência no mercado de trabalho. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, v. 1, n. 1, 19-24.

Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Hokheimer, M. (1980). *Teoria Tradicional e Teoria Crítica. Os Pensadores*: São Paulo, Abril Cultural.

Libâneo, J.C. (2002). "Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?"; en: Pimenta, G. S. & Ghedin, E. (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Nobre, M. A. (2004). *Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Zahar.

Pucci, B. (1995). *Teoria Crítica e Educação: A Formação Cultural na Escola de Frankfurt*. Petropolis: Editora VOZES/EDUFSCar.

Sacristán, G. J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Standing, G. (2014). *O precariado: a nova classe perigosa. Traduzido por Cristina Antunes*. Belo Horizonte: Autêntica.



Esta obra forma parte del Sello Producción de otros mundos de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en noviembre de 2018, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

El ciclo de conferencias 2018 titulado "Tarea crítica de la Educación Inclusiva:contingencias epistémicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente",organizadas por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) deChile, alberga en esta versión, un total de once conferencias internacionales, a cargo dedestacados investigadores, cada uno de los cuales abordará nuevas formas de teorizacióncrítica que se cruzan e interseccionan en la creación y funcionamiento de la EducaciónInclusiva. El ciclo de conferencias, se propone de esta manera, trabajar en la identificación delas tareas críticas, específicamente, en términos epistemológicos, políticos y éticos, queenfrenta la inclusión, en tanto, mecanismo de transformación de la educación para el siglo XXI.

Su interés fundacional consiste en el develamiento de nuevas formas intelectuales ymetodológicas que interroguen los modos de pensar, experimentar y practicar la EducaciónInclusiva, desde la cristalización de nuevas espacialidades educativas, estrategias quecontribuyan a movilizar nuevas racionalidades para problematizar la escolarización, eldesarrollo ciudadano y político, así como, interrogar acerca de las posibilidades queproporcionan los marcos y vocabularios existentes, ante la heterotopicalidad de tensionesanalítico-metodológicas que atraviesan su campo de producción.

El Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile, articula su tarea desde una perspectiva 'inter' y 'post'-disciplinar, teórica y analíticometodológicadesde una perspectiva crítica, sus investigadores y afiliados se posicionan en las intersecciones de las disciplinas que confluyen, crean y garantizan el conocimiento auténticode la Educación Inclusiva, avanzando en la creación de nuevos saberes y metodologías deinvestigación emergentes. Por esta razón, el ciclo de conferencias, asume la necesidad deconstruir y consolidar una instancia de reflexión crítica contemporánea permanente, queeviten revisitar tópicos y discusiones permanentes desarrolladas por múltiples campos delconocimiento y que son instalados como temas del presente a través de las agendas deinvestigación de Educación Inclusiva, limitando a la proliferación de nuevas discusiones queoportunamente, permitan reducir y erradicar las problemáticas que organizan el campo delucha de la inclusión. En suma, el ciclo de conferencias 2018, rechaza las dependenciasepistémicas e intelectuales arraigadas en los marcos disciplinarios herrados, interesándose poraperturar nuevos focos analíticos, capaces de construir un saber para el presente.

La plataforma "Tarea crítica de la Educación Inclusiva", asume el reto de interrogar através de una multiplicidad de perspectivas, en qué medida las discusiones, los marcosintelectuales y metodológicos y los vocabularios, asumen las tensiones contemporáneas sobrelas que urge trabajar en materia de Educación Inclusiva, de no ser así, se propone ofrecerrespuestas oportunas para ello.





EDICIONES CELEI
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.

View publication stats